

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**La elección de estudios universitarios: una mirada desde la  
sociología y el género: del caso del trabajo social**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> Concepción Azpeitia Armán**

**Directoras**

**M<sup>a</sup> Concepción Fernández Villanueva  
Esperanza Roquero García**

**Madrid**

**© M<sup>a</sup> Concepción Azpeitia Armán, 2019**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y  
el género: el caso del trabajo social**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> Concepción Azpeitia Armán**

**DIRECTORAS**

**M<sup>a</sup> Concepción Fernández Villanueva**

**Esperanza Roquero García**

**Volumen I**





**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA**



**TESIS DOCTORAL**

**La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y  
el género: el caso del trabajo social**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR**

**M<sup>a</sup> Concepción Azpeitia Armán**

**DIRECTORAS**

**M<sup>a</sup> Concepción Fernández Villanueva**

**Esperanza Roquero García**

**Volumen I**







UNIVERSIDAD  
COMPLUTENSE  
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS  
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. M<sup>o</sup> CONCEPCIÓN AZPEITIA ARMÁN,  
estudiante en el Programa de Doctorado SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA,  
de la Facultad de CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES de la Universidad Complutense de  
Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y  
titulada:

LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS. UNA MIRADA  
DESDE LA SOCIOLOGÍA Y EL GÉNERO: EL CASO DEL  
TRABAJO SOCIAL

y dirigida por:

DR. CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ VILLANUEVA  
DR. ESPERANZA RODRIGO GARCÍA

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 28 de Junio de 2019

Fdo.: M<sup>o</sup> Concepción Azpeitia Armán





A mis hijos, Marichu, Juan, Álvaro y Paula.

A mi madre y mi padre.

A mi hermano Joaquín que nos dejó hace tan poco.

A Andrés, mi compañero.

Y a Macamen, mi hada madrina.

Tener el tiempo, las ganas y la salud para poder abordar un proceso de reflexión, investigación y aprendizaje como es una tesis es un privilegio. Y así lo he vivido. Porque solo cuando alguna de ellas te falta eres capaz de valorarlo.

Y en este proceso me han acompañado y ayudado tantas personas y tengo tanto que agradecer que es imposible nombrarlas a todas.

Las que están y las que no están. Las que saben que me han ayudado y las que lo han hecho sin saberlo. Las que conozco personalmente y las que, a través de la lectura de su obra, me han iluminado. Las que me han ayudado y estimulado en el proceso de elaboración de la tesis y las que me han acompañado, cuidado, querido y apoyado en la vida cotidiana y en los momentos en los que las circunstancias y las enfermedades me han obligado a pararme durante algún tiempo. Mi familia, mis amigas, mis amigos.

Estudiantes, profesorado y dirección de los colegios que han colaborado, estudiantes de Trabajo Social, las personas de la biblioteca de Trabajo Social y de la secretaría de doctorado, siempre tan amables y, por supuesto, mis directoras de tesis.

A todas ellas GRACIAS.



# ÍNDICES

---

## Volumen I

Resumen	11
Abstrac	13
<b>Introducción</b>	<b>15</b>
Telón de fondo	15
El proceso de elaboración de preguntas: escenas para comprender la elección	17
¿Por qué el género?	17
¿Por qué la elección de estudios universitarios?	20
¿Por qué el trabajo social?	20
La mirada sociológica: una mirada sociológica.	21
<b>Capítulo 1. Proceso y relato: objetivos, diseño y estructura de la tesis</b>	<b>23</b>
1.1. Introducción: proceso y relato	23
1.2. Supuestos	25
1.2.1. Primer supuesto: sobre la igualdad	25
1.2.2. Segundo supuesto: sobre la libertad	25
1.2.3. Tercer supuesto: sobre el género como "objeto" privilegiado para el estudio de lo social	27
1.3. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas	27
1.4. Objetivos, diseño y estructura de la tesis	38
1.4.1. Primera parte: Fundamentación	39
1.4.2. Segunda parte: Construyendo el objeto	42
1.4.3. Tercera parte: Espacio social de elección de estudios de trabajo social	43
<b>1º Parte: Fundamentación</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo 2. Sobre el género</b>	<b>49</b>
2.1. La perspectiva de género	49
2.1.1. Estudios de género y feminismo	49
2.1.2. Principales características de los estudios de género	51
2.2. Género: concepto, controversias, críticas	53
2.3. Sobre género, libertad y elecciones: identidades y estereotipos de género	67
2.4. Reflexiones desde el género sobre ciencia, epistemología y metodología	88
2.5. Situación actual de las relaciones de género en los países occidentales: ¿estancamiento, ralentización?	102
2.6. A modo de conclusión: implicaciones para la investigación de la adopción de una perspectiva de género	107
<b>Capítulo 3. Sobre la elección en sociología</b>	<b>113</b>
3.1. Elección: acción y estructura. Planteamiento de la cuestión.	113
3.2. Un conjunto breve y heterogéneo de reflexiones sobre la elección y la libertad	116
3.3. Individualismo metodológico y teoría de la elección racional	119
3.4. Algunos intentos de superación e integración de la polémica subjetivismo/objetivismo; estructura/acción	131
3.4.1. Giddens: teoría de la estructuración	132
3.4.2. Bourdieu: habitus, campo, estrategias.	134
3.5. Individualización, modernidad reflexiva y elección	148
3.6. La elección en las nuevas sociologías del individuo	154



3.6.1 Dubet: la experiencia social	157
3.6.2. Lahire: de lo social individualizado	159
3.6.3. Martuccelli: maleabilidad resistente del mundo social	164
3.7. Estructura y agencia: elección, desigualdades y estratificación. Principales implicaciones teóricas y metodológicas para el estudio de la elección	167

## **2º Parte: Construyendo el objeto** **173**

### **Capítulo 4. Sobre la elección de estudios universitarios** **175**

4.1. Miradas desde la sociología de la educación: las desigualdades como foco	175
4.1.1. El sistema educativo	176
4.1.2. La elección de estudios	177
4.1.3. La universidad	183
4.1.4. Los estudiantes	185
4.2. El género en la elección de estudios universitarios: perspectivas teóricas y empíricas	188
4.2.1. Situación: segregación horizontal	189
4.2.2. Modelos de explicación de la segregación horizontal	192
4.3. Panorámica bibliográfica sobre la elección de estudios universitarios en España	202
4.3.1. Criterios para la inclusión	202
4.3.2. Estudios anteriores	204
4.3.3. Principales tendencias en el análisis del acceso y la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)	208
4.3.3.1. Investigaciones sobre el sistema de acceso a la universidad	210
4.3.3.2. Investigaciones sobre la demanda de estudios universitarios	213
4.3.3.3. Investigaciones sobre la elección de estudios universitarios	218
4.3.3.4. Investigaciones centradas en la elección de unos determinados estudios	236
4.3.3.5. Propuestas de modelos para el estudio de la elección de estudios universitarios	244
4.4. Conclusiones y preguntas: complejidad del proceso de elección	248

### **Capítulo 5. Sobre el Trabajo Social y su elección** **253**

5.1. Proceso histórico de construcción del trabajo social en España	253
5.1.1. Antecedentes: Las Juntas de Damas y las Hijas de la caridad	253
5.1.2. La cuestión social como marco del surgimiento del trabajo social en el espacio internacional	262
5.1.3. La historia de los estudios de trabajo social y el proceso de profesionalización en España	269
5.1.3.1. Hasta la Guerra Civil. Antecedentes.	270
5.1.3.2. Desde el fin de la guerra civil hasta el año 54. Creación de las primeras escuelas.	272
5.1.3.3. Desde 1955 hasta la creación de la Escuela Oficial de Madrid (1967): proliferación de escuelas y primeras asociaciones.	275
5.1.3.4. Desde 1968 hasta la incorporación a la universidad (1983)	282
5.1.3.5. Desde la entrada en la universidad (1983) hasta el paso de los estudios de diplomatura a grado (2008)	287
5.1.3.6. Desde 2008 (inicio de los estudios de grado) hasta la actualidad.	292
5.2. Situación actual del trabajo social: perspectivas y retos	293
5.2.1. Género y situación profesional	294
5.2.1.1 Mirando hacia fuera: trabajo social y otras profesiones con mayoría de mujeres	296
5.2.1.2 Mirando hacia dentro: mujeres y hombres en la práctica profesional del trabajo social	298
5.2.2. Identidad, imagen profesional y género	302
5.3. La elección de estudios de trabajo social	311
5.3.1 Perspectivas de análisis	311
5.3.2. La ayuda a los otros como principal motivo para la elección	316
5.3.3. Valores religiosos y políticos como posibles factores condicionantes de la elección	317

5.3.4. Motivaciones altruistas/pragmáticas	319
5.3.5. ¿Hacia la ayuda individual y/o hacia la justicia social?	321
5.3.6. Influencia de las experiencias previas	322
5.3.7. Características socioeconómicas de los estudiantes de trabajo social	324
5.3.8. El sistema de acceso a la universidad	325
5.3.9. La elección de trabajo social desde la perspectiva de género	326
5.4. Conclusiones y preguntas	332

### **3ª Parte. Espacio social de elección de estudios de trabajo social** **335**

#### **Capítulo 6. Evolución y situación actual de la elección de estudios universitarios en España desde una perspectiva de género** **337**

6.1. Introducción: objetivos, fuentes de datos y tipo de análisis	337
6.2. Antecedentes	340
6.2.1. Los discursos sobre la educación de las mujeres antes del siglo XIX	341
6.2.2. Panorámica y polémicas sobre la educación de las mujeres en el siglo XIX	342
6.3. Incorporación y evolución de la presencia de mujeres en la universidad española	348
6.3.1. Panorámica general sobre la incorporación y evolución de las mujeres en el estudiantado universitario	348
6.3.2. Patrones de género en la elección de estudios	351
6.3.2.1. Hasta la guerra civil	351
6.3.2.2. De 1940 a 1970	362
6.3.2.3. De 1970 a 2008	368
6.3.2.4. De 2008 a la actualidad	380
6.4. Los estudios de trabajo social	389
6.4.1. Situación del trabajo social en el campo universitario	389
6.4.2. Evolución histórica de los patrones de elección de Trabajo Social	394
6.5. Conclusiones y preguntas	397

#### **Capítulo 7. Perspectiva de los posibles electores: situación del trabajo social en los mapas de preferencias** **403**

7.1. Objetivos y diseño	403
7.1.1. Población investigada	404
7.1.2. Selección de la muestra	405
7.1.3. Diseño del cuestionario	411
7.1.4. Características muestrales y tipo de análisis	415
7.2. La elección del tipo de bachillerato	420
7.3. El acceso a la universidad	426
7.4. Elaboración de los mapas de preferencias	432
7.4.1. Preferencias según modalidad de bachillerato	436
7.4.2. Preferencias según el género	436
7.4.3. Preferencias según NEF	439
7.4.4. Preferencias según género y NEF	442
7.5. Los colegios: profundizando en las diferencias	450
7.6. Resumen sobre la situación del grado de Trabajo Social en los mapas de preferencias	457
7.7. Conclusiones	461

<b>Capítulo 8. Los que eligen Trabajo Social. Análisis comparativo de trayectorias, sentidos, justificaciones y expectativas</b>	<b>467</b>
8.1. Objetivos, diseño y estructura	467
8.2 Primera aproximación: toma de contacto	468
8.2.1. Cuestionario de prueba	468
8.2.2. Reuniones de grupo: primer contacto con los discursos sobre la elección	470
8.3. Segunda aproximación	473
8.3.1. Diseño metodológico	473
8.3.2. Los que estudian trabajo social: caracterización del colectivo	476
8.3.3. Análisis del proceso de elección	479
8.3.3.1. Trayectoria educativa y elección	479
8.3.3.2. Características percibidas del proceso de elección	481
8.3.3.3. Los motivos de la elección	485
8.3.4. Segundo contacto con los discursos sobre la elección: análisis de las preguntas abiertas	491
8.3.4.1. Las razones de la elección	491
8.3.4.2. Cualidades percibidas como necesarias en una persona que quiera ser trabajadora social	505
8.3.4.3. Género y Trabajo Social: ¿por qué hay tantas mujeres entre los estudiantes?	508
8.4. Tercera aproximación	515
8.4.1 Profundizando en los discursos a través de los grupos de discusión	515
8.4.1. Diseño y realización de los grupos de discusión	515
8.4.1.1. ¿Por qué grupos?	515
8.4.1.2. Objetivos y preparación de los grupos	516
8.4.1.3. Diseño de los grupos	517
8.4.1.4. Dinámica de los grupos	520
8.4.1.5. Análisis e interpretación de los grupos	522
8.4.2. Trayectorias (en zigzag)	524
8.4.2.1. Trayectoria escolar y sistema educativo: jerarquías escolares y críticas al sistema educativo	525
8.4.2.2. Tipos de trayectorias	529
8.4.2.3. La universidad como elección, destino o meta	531
8.4.2.4. Acceso a través de bachillerato y PAU: la selectividad como prueba	533
8.4.2.5. El ciclo superior como paso hacia la universidad	536
8.4.2.6. "Los de integración"	538
8.4.3. El proceso de elección	540
8.4.3.1. La familia y otros actores sociales	540
8.4.3.2. Experiencias personales, trayectoria y elección	544
8.4.3.3. Elección y origen social	545
8.4.3.4. Valores y elección	548
8.4.3.5. Motivaciones instrumentales/altruistas	556
8.4.4. Las imágenes del trabajo social	557
8.4.4.1. La profesión y los profesionales	557
8.4.4.2. El grado de Trabajo Social	567
8.4.5. Género y elección	571
8.4.5.1. El feminismo como tema común emergente	571
8.4.5.2. Explicaciones sobre la influencia del género en la elección	575
8.4.5.3. Género y elección: más allá del discurso explícito sobre la influencia del género en la elección	580
8.5. Conclusiones: La elección como proceso social complejo y el género como factor clave	581
<b>Conclusiones y reflexión final</b>	<b>587</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>601</b>

## Volumen II

<b>Anexo 1:</b> Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)	3
<b>Anexo 2:</b> Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16	43
<b>Anexo 3:</b> Cuestionarios	65
Cuestionario a estudiantes matriculados en segundo de bachillerato en Ciencias Sociales y/o Humanidades	67
Cuestionario de prueba a estudiantes matriculados en 1º de Trabajo Social	70
Cuestionario definitivo a estudiantes matriculados en 1º de Trabajo Social	73
<b>Anexo 4:</b> Análisis estadístico del cuestionario a estudiantes de Trabajo Social	79
<b>Anexo 5:</b> Transcripción y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes de primero de Trabajo Social	105
<b>Anexo 6:</b> Transcripciones de los grupos de discusión	145
<b>Anexo 7:</b> Trayectorias académicas de los participantes en los grupos de discusión	275

---

## INDICE DE TABLAS (vol.I)

Tabla nº 1. Características multicomponentes del estereotipo masculino y femenino	78
Tabla nº 2. Formas de dominación según Martuccelli	165
Tabla nº 3. Tipología de estudiantes de Dubet (2005,2010)	187
Tabla nº 4. Porcentaje de personas matriculadas en los diferentes campos de estudio según género y cohorte en Italia 1945-2000	191
Tabla nº 5. Listados de motivos para la elección	231
Tabla nº 6. Tipología de posibles motivos (factores percibidos) para la elección de estudios	233
Tabla nº 7. Porcentaje de respuestas por sexos a la pregunta "Escogería una ingeniería porque"	241
Tabla nº 8. Factores que se incluyen en el modelo propuesto por Gratacós y López Jurado (2016)	245
Tabla nº 9. Cronología de la creación de Escuelas de asistentes sociales en España	278
Tabla nº 10. Conclusiones del Congreso Pedagógico Hispano - Portugués- Americano de 1892	345
Tabla nº 11. Evolución de la presencia de mujeres en la universidad española (1915-2015)	349
Tabla nº 12. Tasa de variación relativa de los estudiantes universitarios por sexos en periodos de cinco años (1915-2015)	350
Tabla nº 13. Porcentaje de mujeres en la universidad sin tener en cuenta matronas, practicantes, enfermeras y profesores de gimnasia entre los cursos 15-16 y 30-31	357
Tabla nº 14. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1915-16	357
Tabla nº 15. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1920-21	359
Tabla nº 16. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1925-26	359
Tabla nº 17. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1930-31	360
Tabla nº 18. Evolución de la matrícula de mujeres en licenciaturas entre 1915-16 y 1930-31	361

Tabla nº 19. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1940-41	364
Tabla nº 20. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1945-46	364
Tabla nº 21. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1950-51	365
Tabla nº 22. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1955-56	365
Tabla nº 23. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1960-61	366
Tabla nº 24. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1965-66	367
Tabla nº 25. Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Licenciaturas (1975 a 2005)	373
Tabla nº 26. Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Arquitectura e Ingenierías Superiores (1975 a 2005)	374
Tabla nº 27. Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Diplomaturas (1975 a 2005)	375
Tabla nº 28. Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Arquitectura e Ingenierías Técnicas (1975 a 2005)	377
Tabla nº 29. Evolución del porcentaje de mujeres en ingeniería técnicas, ingenierías superiores, diplomaturas y licenciaturas (1975-76 a 2005-26)	378
Tabla nº 30. Evolución de la proporción de mujeres en cada tipo de estudio respecto del total de mujeres (1975-75 a 2005-6)	378
Tabla nº 31. Evolución de la proporción de varones en cada estudio respecto del total de varones (1975-6 a 2005-6)	379
Tabla nº 32. Estudiantes matriculados en estudios de grado y primer y segundo ciclo según sector de estudio y porcentaje de mujeres en el curso 2016-2017	384
Tabla nº 33. Estudiantes matriculados en estudios de grado y primer y segundo ciclo (2016-2017): porcentaje de matriculados en cada sector respecto al total de matriculados	384
Tabla nº 34. Estudiantes matriculados en la universidad en Grado y Primer y Segundo Ciclo en campos de estudio y porcentaje de mujeres en el curso 2016-2017	386
Tabla nº 35. Curso de comienzo de los estudios de Grado en Trabajo Social en las universidades españolas	390
Tabla nº 36. Situación administrativa e indicadores de demanda de los diferentes estudios de Trabajo Social (Grado y Doble Grado) en el curso 2016-2017 en las universidades públicas presenciales	391
Tabla nº 37. Personal docente de los centros propios de las universidades públicas y porcentaje de mujeres en cada categoría	393
Tabla nº 38. Alumnos matriculados en las escuelas de asistentes sociales y porcentaje de mujeres (1973-1980)	395
Tabla nº 39. Cronología de la incorporación de las Escuelas de Asistentes Sociales a la universidad	395
Tabla nº 40. Estudiantes matriculados en Trabajo Social y porcentaje de mujeres (curso 1985-86 a 2016-17)	396
Tabla nº 41. Colegios que imparten estudios de Bachillerato en la Comunidad de Madrid en el curso 2016-17	406
Tabla nº 42. Distribución de los 24 colegios de la muestra	407
Tabla nº 43. Tipo de bachillerato	415
Tabla nº 44. Nacionalidad	415
Tabla nº 45. Sexo	416
Tabla nº 46. Estudios de la madre y el padre	416
Tabla nº 47. Nivel educativo familiar	417
Tabla nº 48. Grupos de NEF	417
Tabla nº 49. Medias de NEF según tipo de colegio	417
Tabla nº 50. Respuesta a la pregunta: "Cuando termines el bachiller..."	426
Tabla nº 51. ¿Sabes qué ciclo formativo quieres hacer?	428
Tabla nº 52. ¿Crees que después continuarás tu estudios en la universidad?	428

Tabla N° 53. Porcentajes de NEF en las respuestas a la pregunta "Cuando termine el bachillerato"	429
Tabla n° 54. ¿ Tienes ya decidido el grado (o doble grado) que quieres hacer?	429
Tabla n° 55. ¿Crees que podrás por tu nota?	429
Tabla n° 56. La carrera que nombran en primer lugar es un grado o un doble grado	429
Tabla n° 57. Estudios universitarios en los que se quieren matricular en porcentaje (Mujeres)	432
Tabla n° 58. Estudios universitarios en los que se quieren matricular en porcentaje (Varones)	432
Tabla 59. Grados y dobles grados más nombrados en la pregunta 6 y porcentaje respecto al total de grados que se nombran	433
Tabla n° 60. Resumen de estadísticos en cada titulación	434
Tabla n° 61. Medias de preferencia por grado, sexo y NEF	442
Tabla n° 62. Análisis por colegios	450
Tabla n° 63. Análisis de las preferencias por colegios	453
Tabla n° 64. Cruce entre quienes consideran o no la nota de corte y la nota propia como condicionantes de su elección	484
Tabla n° 65. Palabras con significado más utilizadas en la respuesta a la pregunta "¿Puedes explicar brevemente las razones por las que te decidiste a elegir estos estudios?"	494
Tabla n° 66. Ejemplos de personas cuyo principal argumento para la elección es la ayuda	495
Tabla n° 67. ¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?	505
Tabla n° 68. Antes de matricularte ¿tenías idea de las diferencias en la presencia de hombres y mujeres entre los estudiantes?	508
Tabla n° 69. Ejemplos de personas cuyo principal argumento para explicar la mayor presencia de mujeres entre los estudiantes de Trabajo Social son las diferentes características de mujeres y varones	511
Tabla n° 70. Diseño y composición final de los grupos de discusión	518
Tabla n° 71. Características de los participantes en el grupo 1	519
Tabla n° 72. Características de los participantes en el grupo 2	519
Tabla n° 73. Características de los participantes en el grupo 3	519
Tabla n° 74. Características de los participantes en el grupo 4	520
Tabla n° 75. Características de los participantes en el grupo 5	520
Tabla n° 76: Jerarquías educativas informales	525
Tabla n° 77. Críticas al sistema educativo	526
Tabla n° 78. La escuela como reproductora de los estereotipos de género	527
Tabla n° 79. Críticas al sistema educativo en los aspectos relativos a la elección	528
Tabla n° 80. Tipos de trayectorias	530
Tabla n° 81. La familia en el proceso de elección	541
Tabla n° 82. Los amigos en el proceso de elección	543
Tabla n° 83. Experiencias personales y elección	545
Tabla n° 84. La idea de ayuda en los relatos de los electores sobre la elección	549
Tabla n° 85. Motivaciones instrumentales en quienes acceden desde el CFGS de Integración Social	557
Tabla n° 86. Imagen social percibida del trabajo social y respuestas	559
Tabla n° 87. Explicaciones del bajo prestigio profesional y la desvalorización del trabajo social	563

Tabla nº 88. Grupo 1: el trabajo social no es para ayudar a las personas, es para cambiar la estructura social	564
Tabla nº 89. Grupo 2: trabajo social, ayuda y cambio: diferentes miradas	565
Tabla nº 90. Grupo 3: Ayudar a mejorar un poco la vida de algunas personas	565
Tabla nº 91. Grupo 4: Una ayuda más social y horizontal	566
Tabla nº 92. Grupo 5: Aquí no se viene a ayudar	567
Tabla nº 93. Críticas a las enseñanzas del Grado de Trabajo Social	570
Tabla nº 94: Posturas sobre el feminismo en el grupo de varones	575

## INDICE DE FIGURAS (vol. I)

Figura nº 1. Estructura y proceso de la tesis	24
Figura nº 2. Objetivos	40
Figura nº 3. Modelo de expectativa-valor de Eccles	244
Figura nº 4. Modelo FIT-Choice traducido por Gratacos y López Jurado (2016)	245
Figura nº 5. Diagrama del modelo estructural para explicar la elección de Psicología propuesto por Guàrdia Olmos et al. (2012)	246
Figura nº 6. Modelo conceptual para explicar las elecciones universitarias desarrollado por Troiano y Elias (2014)	247
Figura nº 7. Imágenes obtenidas en diversas web en la búsqueda “Why choose social work?” en Google	330
Figura nº 8. Un hombre y una mujer explicando sus razones para hacer trabajo social en la web de la Universidad de Iowa	331
Figura nº 9. Estudiantes matriculados en estudios de Grado y Primer y Segundo ciclo según sector, campo de estudio y porcentaje de mujeres . Curso 2016-2017	387
Figura nº 10. Colegios que imparten 2º de Bachillerato en la Comunidad de Madrid en el curso 2016-17 y colegios en la muestra	408
Figura nº 11. Distribución por área, distrito y titularidad de los colegios que imparten 2ª de bachillerato en el municipio de Madrid y en la muestra	410
Figura nº 12. Cuestionario a alumnos/as de Bachillerato (1ª parte)	412
Figura nº 13. Cuestionario a alumnos/as de Bachillerato (2ª parte)	413
Figura nº 14. Cuestionario a alumnos/as de Bachillerato (3ª parte)	414
Figura nº 15. Tipo de bachillerato según NEF y sexo	419
Figura nº 16. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y /o Ciencias Sociales	421
Figura nº 17. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y /o Ciencias Sociales según tipo de bachillerato	423
Figura nº 18. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y /o Ciencias Sociales según sexo	424
Figura nº 19. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y /o Ciencias Sociales según NEF	425
Figura nº 20. Respuesta a la pregunta: “Cuando termines el bachiller.....” según sexo	427
Figura nº 21. Respuesta a la pregunta “¿Cuándo termines el bachiller...?” según NEF	427
Figura nº 22 . Los estudios que quieren hacer al terminar el bachiller ¿son un doble grado? según sexo	430
Figura nº 23. Los estudios que quieren hacer al terminar el bachiller ¿son un doble grado? según NEF	430
Figura nº 24 . Distribución de frecuencias (en porcentaje) de las puntuaciones otorgadas a cada una de los grados	435
Figura nº 25. Media de preferencia para cada titulación según la modalidad de bachillerato	436
Figura nº 26. Media de preferencia para cada titulación según el sexo	437
Figura nº 27. Distribución de frecuencia (en porcentaje) para cada titulación según sexo	438

Figura nº 28. Media de preferencia para cada grado según NEF	440
Figura nº 29. Mapa de preferencias de la media para cada grado según sexo y NEF	443
Figura nº 30. Mapa de preferencias de la media para cada grado según sexo y NEF (agrupadas por sexo)	445
Figura nº 31. Mapa de preferencias de la media para cada grado según sexo y NEF (agrupadas por NEF)	446
Figura nº 32. Perfil de preferencias para cada titulación según sexo y NEF	447
Figura nº 33. Perfil de preferencias para cada titulación según sexo y NEF agrupados según tendencias	449
Figura nº 34. Media de NEF y decisión al terminar el bachillerato en los colegios	452
Figura nº 35. Medias de preferencias para cada titulación en cada colegio	454
Figura nº 36. Perfil de preferencias del colegio nº 1 en relación con los grupos de NEF y con el grupo de NEF muy alto por sexo	455
Figura nº 37. Perfil de preferencias del colegio nº 11 en relación con los perfiles por modalidades de bachillerato	456
Figura nº 38. Perfil de preferencias de los colegios 3, 5, 7, 9, 10 y 17 agrupados por perfil de NEF	456
Figura nº 39. Media de preferencia por Trabajo Social según sexo y NEF en relación con otros grados	459
Figura nº 40. Distribución de frecuencias de la preferencia por Trabajo social por grupos de NEF y sexo y en el colegio 1	460
Figura nº 41. ¿Te consideras un persona....?	479
Figura nº 42. ¿Alguna de las siguientes personas colaboró contigo en la elección?	483
Figura nº 43. ¿Crees que alguno de los siguientes factores condicionó tu elección final?	483
Figura nº 44. Pregunta cerrada sobre el porqué de la elección	485
Figura nº 45. Distribución de frecuencias ( en porcentaje) de la respuesta a cada uno de los motivos propuestos para la elección ordenados según la media aritmética en sentido decreciente	486
Figura nº 46. Comparación de medias de los motivos para la elección según sexo, NEF, tipo de acceso, orden de elección y razón entre los que eligieron Trabajo Social en primer lugar	488
Figura nº 47. Comparación de medias de los motivos para la elección según sexo	489
Figura nº 48. Comparación de medias de los motivos para la elección según NEF	489
Figura nº 49. Comparación de medias de los motivos para la elección según tipo de acceso	489
Figura nº 50. Comparación de medias de los motivos para la elección según orden de elección	490
Figura nº 51. Comparación de medias de los motivos para la elección según “razón” entre los que eligieron Trabajo Social en primer lugar	490
Figura nº 52. Análisis de las razones de la elección según las respuestas de la pregunta abierta	493
Figura Nº 53. El eje del tiempo	493
Figura nº 54. Características personales importantes que deben tener los estudiantes de trabajo social para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales	506
Figura nº 55. ¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?	510
Figura nº 56. Estructura de la conclusiones del capítulo 8	581



## ABREVIATURAS

CAFID: Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio

CFGS: Ciclos Formativos de Grado Superior

CIDE: Centro de Investigación y Documentación Educativa

COS: Charity Organization Society

EG: Estereotipos de género

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

EMI: *Effectively Mantained Inequality*

FEDAAS: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales

FEEISS: Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social

FP: Formación Profesional

GRET: Grupo de Investigación en Educación y Trabajo

ILE: Institución Libre de Enseñanza

IM : Individualismo metodológico

JAЕ: Junta para la Ampliación de Estudios

LGE : Ley General de Educación de 1970

MMI: *Maximally Maintained Inequality*

NEF: Nivel de Estudios Familiar

PAU: Prueba de Acceso a la Universidad

TAFAD: Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas

TAR : Teoría de la acción racional

TER: Teoría de la elección racional

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

STEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

## Resumen

### *La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y el género: el caso del trabajo social*

Esta tesis indaga sobre la elección desde una perspectiva sociológica y de género, tomando como referente empírico la elección de estudios universitarios y centrándose en la elección de estudios de trabajo social. Estudios que conducen a una profesión claramente marcada en su génesis, imagen e identidad por el género. Estas elecciones preconfiguran lo que será en años futuros la situación de la segregación horizontal en el espacio profesional. Además, las profesiones ligadas a estudios universitarios se sitúan entre las más deseadas, las que tienen una mayor visibilidad y las que se perciben como más dependientes de la elección personal y menos de las circunstancias y barreras sociales por lo que suelen ser percibidas como elecciones “libres” en las que se manifiestan las tendencias y deseos más íntimos y por ello tienden a reforzar en el imaginario colectivo la idea de naturalezas diferentes en hombres y mujeres.

Una investigación hecha desde una perspectiva de género, lo que significa una investigación crítica, relacional, respetuosa con las personas y hecha desde la conciencia de ser un sujeto, mujer, situado y la conciencia ética de la responsabilidad que supone saber que en lo social decir es una forma de hacer. Una forma de entender la investigación que se puede situar dentro del empirismo social que considera la ciencia como producto social en la que el diálogo crítico se convierte en una cuestión central; diálogo crítico en el que la transparencia, la honestidad y el rigor son exigencias ineludibles en el contexto de cada investigación particular.

Entendiendo la teoría como aportaciones iluminadoras que guían el proceso de investigación, se han incorporado las enseñanzas de múltiples autores y autoras, entre quienes destacan, además de las aportaciones y reflexiones sobre el género y la perspectiva de género, las ideas de Elias, Bourdieu y algunas de las aportaciones de autores incluidos dentro de las llamadas nuevas sociologías del individuo. Partiendo de todas ellas se propone el término *espacio social de elección* para designar el conjunto de opciones posibles y sus probabilidades ligadas a un grupo concreto. Entendiendo este concepto no en un sentido matemático sino como aquello que delimita lo pensable y lo impensable, lo posible y lo imposible, lo deseable y no deseable para un determinado grupo social en un espacio sociohistórico concreto. Este espacio social de elección, cuyos límites son difusos y permeables, es el que enmarca y permite abordar y comprender las elecciones individuales como procesos sociales complejos en los que tanto las condiciones objetivas de posibilidad como los significados, la interacción con los otros y la propia trayectoria conforman un *habitus* particular desde el que la persona elige; *habitus* del que el género forma parte esencial.

Para abordar empíricamente la cuestión se han utilizado múltiples vías (uso de datos secundarios, encuestas y grupos de discusión) en un proceso de acercamiento progresivo de lo más general a lo más concreto y un diálogo entre las aproximaciones cuantitativa y cualitativa en la que los datos cuantitativos permiten trazar las líneas de esos espacios sociales de elección y situar el trabajo social en los mapas de preferencias mientras que las prácticas cualitativas permiten profundizar, a través de los relatos y las explicaciones de quienes eligen, en las trayectorias, los significados, las experiencias y las influencias.

Principales conclusiones:

- Al igual que en otros países, en los años noventa se produce un cambio en la tendencia hacia la equidad en la elección de estudios universitarios según el género, observándose una desaceleración, estancamiento e incluso, en algunos estudios, una inversión de la tendencia. Por lo tanto se puede hablar de la persistencia de unos claros patrones de género en la elección, más evidentes cuanto más se desagregan los datos. Patrones que tienen en el cuidado a los otros el principal eje diferenciador, pero que, pese a su generalidad

son cambiantes, lo que pone de manifiesto que son diferencias de género y no características inherentes a varones y mujeres las que explican dichos patrones.

- El trabajo social comparte con otras profesiones concebidas y desarrolladas por y para mujeres (o con una mayoría de mujeres) una misma forma de acceso a la universidad y una problemática similar, por lo que ciertos rasgos de desvalorización y subordinación ligados a lo femenino se perpetúan en el acceso a la universidad. Surgen como carreras de primer ciclo en las que, en gran medida, la tutela o supervisión recae en docentes y profesionales de otros estudios: (Enfermería-Medicina; Magisterio-Pedagogía; Trabajo Social-Psicología y Sociología). Y, aunque en la actualidad todas ellas son grados, en el entramado de jerarquías que conforman el campo universitario se encuentran siempre en los lugares inferiores y siguen estando entre los que tienen un mayor porcentaje de mujeres entre los estudiantes. En el caso del trabajo social el porcentaje de varones, que partía de cero ya que las escuelas de asistencia social surgieron para mujeres, se incrementa entre finales de los sesenta y mediados de los noventa llegando a ser un 20%, pero desde entonces se observa una tendencia hacia el estancamiento e incluso la inversión, la cual, aunque es necesaria más investigación y más tiempo, parece ser mayor en el caso de las grandes ciudades.
- En las preferencias de los alumnos, el trabajo social se sitúa entre los estudios con una clara marca tanto de género como social, de manera que queda prácticamente fuera -o con probabilidades muy pequeñas- de los espacios sociales de elección de las mujeres con un nivel de estudios familiar más alto y del conjunto de los varones.
- Las personas que eligen trabajo social son en su mayoría mujeres con un origen social por debajo del que tiene el conjunto del estudiantado universitario y, por lo general, presentan *trayectorias en zig-zag*, (trayectorias no directas en un sentido muy amplio). Todas ellas hablan de un gran desconocimiento y una mala imagen del trabajo social en el entorno. Creen que el ejercicio del trabajo social requiere de unas características especiales entre las que destacan las habilidades sociales así como las ganas y el gusto por la ayuda, características que coinciden en gran medida con las del estereotipo tradicional femenino. El eje central mediante el que se explica la motivación hacia el trabajo social es el deseo de ayuda. Un deseo de ayuda muy inespecífico que se da en mayor medida en las mujeres y que en muchos casos funciona como legitimadora de la elección entre quienes desconocen el trabajo social y/o se han aproximado a él sin ser su opción preferente.
- En los relatos sobre el proceso personal de elección está ausente el género que, sin embargo, aparece cuando se trata de explicar la presencia mayoritaria de mujeres. En este caso se cambia de un discurso narrativo a otro explicativo, cambiando el lenguaje que pasa de ser más espontáneo a más aprendido y formal entre quienes abordan la cuestión desde una perspectiva de género, pero también es muy frecuente en las respuestas individuales explicar la mayor presencia de mujeres -desde una perspectiva esencialista- por características propias de las mujeres. Además, más allá del discurso explícito se observan diferencias entre los varones y las mujeres que eligen trabajo social pese a que en todos ellos se reconoce un claro aprendizaje de género en lo que llevan de curso y, en general, se definen como feministas.
- Todo ello pone de manifiesto la complejidad del proceso de elección, un proceso claramente social en el que el género, en interacción con el origen social, tiene un importante papel que a nivel personal pasa desapercibido por formar parte de una identidad claramente generizada. Una identidad, por otra parte, en continua transformación, pero en la que, con grandes diferencias entre unas y otras personas, los estereotipos tradicionales de género todavía siguen marcando su impronta. Especialmente el discurso de la excelencia que sigue empujando a las mujeres a “ser para otros”.

## Abstract

*Choice of university studies. A look from sociology and gender: the case of social work*

This thesis examines choice from a sociologic and gender perspective, taking as empirical reference the choice of university studies and focusing on the choice of social work studies. Studies that lead to a profession clearly affected on its genesis, perception and identity by gender. These choices preconfigure what will be in years to come the situation of horizontal segregation in the professional sphere. Also, professions linked to university education are amongst the most wanted, the ones with the most prominence and the ones perceived as more motivated by personal choice and less by circumstances and social barriers. Therefore, they are usually regarded as “free” choices that reveal the tendencies and most intimate wants of the individual and thus they tend to reinforce the idea of the different natures of men and women in the collective imagination.

This is a research made from a gender perspective, which means that it is critical, relational, respectful with people and made from the awareness of being a placed —woman— subject and the ethic awareness that entails knowing that in social matters saying is a form of doing. A way of understanding research that can be placed inside social empiricism, which regards science as a social product and in which critical dialogue becomes a central matter; critical dialogue in which transparency, honesty and rigour are unavoidable imperatives in the context of each particular study.

Understating theory as enlightening contributions that guide the research process, the lessons of manifold authors have been incorporated, amongst whom stand out, aside from the contributions and reflections about gender and gender perspective, the ideas of Elias, Bourdieu and some of the contributions from authors included in what is known as new sociologies of the individual. Building on all of them we propose the term *social space of choice* to signify the set of potential options and their probabilities linked to a specific group, understanding this concept not in a mathematical sense but as what defines the thinkable and the unthinkable, the possible and the impossible, the desirable and undesirable for a particular social group in a specific socio-historical context. This social space of choice, whose limits are diffuse and permeable, is what frames and allows to approach and to understand individual choices as complex social processes in which, alongside the objective conditions of possibility, the meanings, the interaction with others and the own individual trajectory shape a specific *habitus* from which the person chooses; *habitus* of which gender is a fundamental part.

In order to approach the matter empirically we have used manifold routes (use of secondary data, surveys and discussion groups) in a process of progressive approach from most general to more specific and a dialogue between quantitative and qualitative approaches in which quantitative data allows us to trace the lines of those social spaces of choice and place social work on the preference maps while qualitative data allows us to delve, through the stories and explanations of those who choose, in the trajectories, the meanings, the experiences and the influences.

Main conclusions:

- As in other countries, in the nineties there is a change in the tendency to equity in the choice of university studies by gender; we can see a deceleration, stagnation and even, in some surveys, a reversal of the tendency. Because of this, we can talk about the persistence of clear gender patterns; the more we disaggregate data, the more evident they become. Caregiving is the main differentiating idea in these patterns, which despite their generality are changeable, showing that are gender differences and not intrinsic qualities of men and woman what explains said patterns.

- Social work shares with other professions conceived and developed for women (or with a majority of women) the same path to access university and the same issues; consequently, some devaluation and subordination aspects linked to the feminine are perpetuated in the access to university. These professions arise in university as three-year degrees in which, largely, the people responsible of monitoring or guiding are professionals from other degrees (Nursing-Medicine; Teaching-Pedagogy; Social Work-Psychology and Sociology). And, although nowadays all of them are four-year degrees, in the interweaving hierarchies that shape the university sphere they are always placed in the lower positions and are still amongst those with a higher percentage of women amongst their students. In the case of social work the percentage of men, which was originally zero since social work schools were created for women, increases between the late sixties and the mid-nineties, reaching 20%, but since then there has been a tendency to stagnation and even reversion, which, although more time and research is needed, seems to be stronger in big cities.

- Regarding students' preferences, social work is amongst the degrees with a clear gender element, such that is practically out —or with very few probabilities— of the social space of choice of women with a more highly educated family and all men.

- People who chose social work are mostly women from a lower social origin than the typical university student and, generally, they show “zig-zag trajectories” (non-direct trajectories in a very wide sense). All of them talk about the lack of visibility and poor image of social work. They believe that the practice of social work requires some specific qualities, amongst which stand out social skills as wells as the urge and drive for helping others, qualities that fit largely the traditional female stereotype. The central idea used to explain their motivation for social work is the desire of helping others. A very unspecific desire that is found mostly in women and that is often used as a way to legitimate the choice of the students that are unfamiliar with social work and/or have approached it despite not being their main option.

- In the stories about the personal process of choice, gender is missing. However, it emerges when trying to explain the predominant presence of women. In this case, the narrative discourse switches from narrative to explanatory, and language becomes less spontaneous and more formal and acquired amongst those who approach the matter from a gender perspective, but is also very frequent in individual answers to explain the higher presence of women (from an essentialist perspective) by qualities intrinsic to women. Also, beyond explicit discourse we can observe differences between the men and the women who choose social work, despite all of them showing an increase in their awareness and knowledge of gender since the beginning of the year, and, generally, defining themselves as feminist people.

- All of this reveals the complexity of the choice process; a clearly social process in which gender, interacting with social class, plays an important role that on a personal level goes unnoticed for being part of a clearly gendered identity. An identity, on the other hand, in constant transformation, but in which (with big differences from one person to another) gender stereotypes are still having a deep influence; particularly the excellence discourse that keeps compelling women to “be for others”.

## Introducción

---

Así, paradójicamente, la sociología libera al liberar de la ilusión de la libertad, o, más exactamente, de la creencia mal ubicada en las libertades ilusorias. La libertad no es algo dado, sino una conquista, y colectiva. (Bourdieu, 1993: 27)

### Telón de fondo

En el VI Congreso Europeo de Sociología celebrado en Murcia en septiembre de 2003 Catherine Hakim, del Reino Unido, presentó un estudio en el que comparaba las elecciones de mujeres en Gran Bretaña y España respecto al tipo de familia en relación con el modelo de división de trabajo en ella. Cree que una serie de cambios, entre los que destaca la revolución de los anticonceptivos y la de la igualdad de oportunidades, han establecido un nuevo escenario a partir de los noventa y principios del XXI que “han dado por primera vez en la historia opciones reales en cuanto a cómo viven las mujeres sus propias vidas” (Hakim, 2005: 377). A partir de lo que llama “teoría de las preferencias”, elaborada por ella misma, afirma que las estructuras ya no sirven para explicar las elecciones, que se orientan solo por valores personales:

La teoría de la preferencia es una nueva teoría que se utiliza para explicar y predecir las opciones que toman las mujeres en relación al trabajo de mercado y la familia,... Las preferencias en los modos de vida son definidas como los factores causales (...). Al contrario, otras actitudes sociales, como los valores patriarcales, no tienen importancia como pronosticadores del comportamiento. (Hakim, 2005: 382-3)

Considera que su teoría forma parte de las nuevas tendencias dentro de la sociología que “acentúan el cambio ideal como una causa principal del comportamiento social” (2005:383) y se apoya específicamente en las reflexiones de Giddens sobre la modernidad reflexiva:

La teoría de Giddens sobre la modernidad reflexiva acentúa la individualización como fuerza motriz para el cambio en la post-modernidad: la individualización libera a las personas de la influencia de la clase social, la nación y la familia. Esta se hace más importante que la estructura social como un determinante del comportamiento, incluso cuando “la estructura” es entendida en el sentido de Giddens como reglas y recursos. Los hombres y mujeres realmente no sólo ganan la libertad de elegir su propia biografía, valores y modos de vida, sino que son *forzados* a tomar sus propias decisiones porque no hay ninguna certeza individual o colectiva previamente aceptada, no hay modelos para una buena vida como en las sociedades tradicionales o en las primitivas sociedades industriales modernas. (Hakim, 2005: 383)

A partir de ahí establece tres “tipos ideales sociológicos”: *mujeres adaptables*: las que combinan empleo y trabajo doméstico sin priorizar ninguno; *mujeres centradas en el trabajo* y *mujeres centradas en la casa o en la familia*. Y añade que “cada uno de los tres grupos de preferencias en los estilos de vida tiene un sistema de valor fundamentalmente diferente, así como diferentes objetivos de vida.”(2005: 388)

En otra comunicación presentada en dicho congreso, Julio Carabaña comentando el estudio de Hakim señala:

¿Debemos entonces, los sociólogos renunciar en nuestras investigaciones a referencias normativas externas y tomar como dadas las preferencias de la gente? Catherine Hakim acepta que las opciones de la mujeres entre trabajo y hogar son, cada vez más, actos de libertad y propone aceptarlas aun cuando conduzcan a más desigualdades generales.(...)

Hakim suscita dos viejas y siempre debatidas cuestiones. La primera es ahora sociológica pero la heredamos de los más profundos abismos de la filosofía moral. **¿Son los deseos individuales expresiones de su libertad individual o impresiones de las constricciones sociales?** La segunda continúa siendo una cuestión moral, y trata del papel social de la ciencia. **¿Es deber de los sociólogos sólo tomar nota de estos deseos, o debemos combatir la falsa conciencia?** Y, en este último caso, ¿por qué medios? ¿Sólo a través de la ilustración o quizás también por medios más convincentes? (Carabaña, 2005: 309-310) (el subrayado es mío).

Estas viejas cuestiones, tantas veces debatidas, están cada vez más de actualidad. Como respuesta al estructuralismo y al funcionalismo, por una parte, y al cambio cada vez más acelerado que amplía, diversifica y vuelve más complejas las opciones individuales, surgen por doquier diversas voces que reclaman la importancia de la agencia, de la libertad y de la responsabilidad individual en un mundo donde las relaciones sociales se vuelven cada vez más fluidas. Y era necesario poner de relieve la capacidad de agencia de los actores sociales porque la mera reproducción a través de las acciones individuales de condicionamientos sociales interiorizados - el actor social como muñeco o marioneta- choca con una realidad en la que el cambio está cada vez más presente. Pero de ahí a ignorar, en muchos casos, la presencia constrictiva de diversos factores tanto externos como internos que condicionan las acciones y elecciones individuales hay un largo recorrido.

Esa primera pregunta de Carabaña es la que estará como telón de fondo a lo largo de esta tesis y nos acercamos a ella desde el supuesto de que no existe tal dicotomía: no es o lo uno o lo otro. Es lo uno y lo otro. Existe libertad y existe responsabilidad pero condicionadas tanto por las estructuras externas como por las internalizadas así como por la situación concreta en la que se toma la decisión.

Y esto, de algún modo, lleva implícita nuestra postura frente a la segunda cuestión que plantea Carabaña: uno de los principales objetivos de la sociología es desvelar dichos condicionamientos porque sólo así es posible contribuir a una mayor libertad individual y colectiva. Libertad que varía en función de las diversas situaciones, constricciones y construcciones sociales, problema que, por tanto, enlaza con el de la desigualdad.

De esta manera, el tema que, de una forma u otra, preside toda la investigación es el de la libertad y las desigualdades, así como el de la posible contribución desde la sociología al aumento de la primera y la disminución de las segundas. En concreto y volviendo a la propuesta de Hakim, es posible formular una serie de preguntas que quedan sin contestar: ¿cómo puede hablarse de una libertad basada únicamente en las preferencias individuales cuando se admiten espacios de elección tan diferentes entre hombres y mujeres? Los hombres, en general, no han de optar entre familia y vida profesional, mientras que las mujeres sí deben hacerlo. Nos encontramos, por tanto, con dos categorías sociales claramente definidas que implican la adscripción a diferentes espacios de elección. Si cada espacio de elección pertenece a una categoría social ¿se puede hablar, entonces, tal como hace Hakim, de personas que eligen libremente en un mundo social supuestamente liberado de todo tipo de “estructuras”? ¿Cómo se forman esas preferencias “individuales”? ¿Por qué, si son individuales, no hay apenas hombres que opten exclusivamente por la vida familiar? ¿Por qué a una misma situación corresponden interpretaciones claramente diferentes en función de ser hombre o mujer?<sup>1</sup> ¿No será que la propia autopercepción y las preferencias no dependen tanto de factores exclusivamente individuales como de factores relacionados con el propio aprendizaje social? Yendo más lejos ¿tiene algún sentido la distinción entre lo individual y lo social?

Estas viejas preguntas remiten al clásico debate estructura/acción presente desde los inicios en el pensamiento sociológico. Debate nunca abandonado y que resurge con fuerza a partir de las reflexiones en torno a los cambios sociales y a las características de lo que se ha llamado la sociedad posmoderna, la segunda modernidad, o la modernidad reflexiva, entre otras muchas denominaciones. Y que se retoma en los inicios de siglo desde las llamadas nuevas sociologías del individuo. Debate que se torna central en el caso del género al entremezclarse con el todavía más clásico naturaleza/cultura puesto que ligado a la capacidad de agencia y

---

<sup>1</sup> Nos referimos concretamente al hallazgo de Hakim en el que señala que los hombres se ven a sí mismos como proveedores principales independientemente de su estado civil o del tamaño relativo de las aportaciones a la economía familiar cuando viven en pareja; mientras que en el caso de las mujeres, sucede todo lo contrario: en cuanto viven en pareja, tienden a percibirse como proveedoras secundarias.



elección de los individuos aparecen reflexiones en torno al carácter “esencial” o adquirido culturalmente de las preferencias y elecciones de hombres y mujeres.

## El proceso de elaboración de preguntas: escenas para comprender la elección

Sabed que los problemas de la ciencia social, cuando se formulan adecuadamente, deben comprender inquietudes personales y cuestiones públicas, biografía e historia, y el ámbito de sus intrincadas relaciones. (Wright Mills, 2000: 236)

Cualquier proceso de elección, en el que se incluye, obviamente, la elección del tema de una tesis es un proceso social en el que la elección de unas preguntas y no otras pone de manifiesto lo que es y lo que no es relevante para el investigador. Por ello es importante “recorrer el proceso de elaboración de sus preguntas y las condiciones de construcción de sus respuestas, las ideas contra las cuales pensaba y las opciones teóricas que iba dejando de lado”(Martínez, 2007: 28). Es por ello y no por afán de relatar la historia personal por lo que se incluye una breve referencia acerca de la génesis personal de las inquietudes que han ido dando forma a esta tesis.

Partiendo de la consideración de que todo conocimiento es un conocimiento situado, he considerado relevante para la comprensión de la investigación una mínima descripción del proceso de elaboración de las preguntas de investigación; las razones por las que he elegido un tema de investigación en el que confluyen, desde la óptica de la sociología, el género, la elección de estudios y el trabajo social.

### ¿Por qué el género?

La elección del género como centro de interés y categoría de análisis es tanto una cuestión personal y vital como teórica: parte tanto de mi propia experiencia personal como mujer en unas condiciones sociales concretas como de una reflexión teórica acerca de la misma.

No cabe duda que las experiencias vividas, sentidas e incorporadas condicionan la mirada y contribuyen a la reflexión sobre lo que es y lo que no es relevante. Mi interés por el género va surgiendo y tomando forma a lo largo de los años en un proceso constante de interacción entre vivir mi vida en unas condiciones sociales concretas y esa doble reflexión en la que se entremezcla la propia de cualquier actor social con la del experto social que “mira” su propia vida a través del prisma de su profesión. Y todo ello en un contexto social en el que la tensión entre el cambio y la permanencia respecto a las definiciones, derechos, identificaciones y prácticas de hombres y mujeres se refleja en múltiples situaciones generando contradicciones tanto externas como internas, tanto en las prácticas como en las interpretaciones y las valoraciones.

Como ejemplo de situaciones paradigmáticas que me han llevado al interés por el género, siempre unido al interés por los procesos de cambio social y personal, incluyo el relato de tres pequeñas experiencias.

La primera de ellas sucedió hace ya más de veinte años en un pequeño pueblo de Castilla. Unas cuantas amigas, todas en torno a los treinta y con algún hijo pequeño, comentábamos el caso de otra mujer del pueblo de la misma edad que tres años antes había perdido a su hija al poco de nacer. Esta chica seguía en tratamiento psiquiátrico por la muerte de su hija incluso después de haber tenido otro hijo. Todas comprendíamos su situación y su malestar: ¿cómo no volverse “loca” por la pérdida de un hijo!<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Años más tarde, desgraciadamente, pude sentir yo misma este dolor.



Una mujer de unos ochenta años, que andaba trajinando por allí y oía la conversación se acercó y nos dijo: “¡Qué barbaridad, tanto problema por la muerte de un niño! ¡Qué será de esa chica cuando le pase algo grave de verdad!”. Nos quedamos sorprendidas. ¿Podía haber algo más grave que la muerte de un hijo? A alguna le pareció un comentario poco sensible. Yo sabía que ella era una mujer sensible y cariñosa que se había desvivido siempre por su familia. ¿Por qué esas diferencias entre ella y nosotras?

Entre ella y nosotras, dos generaciones de mujeres, había cambiado algo tan importante como la relación con la vida y la muerte y sobre todo, había cambiado algo tan íntimo, tan personal, tan *natural* como el significado y el dolor por la muerte de un hijo.

Por entonces andaba yo estudiando los grandes cambios en el modo de vida de los pequeños pueblos castellanos y me centraba especialmente en los cambios apreciables estadísticamente. Así que debo agradecer a María<sup>3</sup> su intervención, que me llevó a fijar mi mirada en un cambio más sutil: el cambio en los significados. Y también a centrarme en los cambios experimentados por las mujeres, tanto en sus prácticas como en sus interpretaciones y sus contradicciones. Años después realicé una historia de vida a María, de la que transcribo un extracto, que me permitió comprender el comentario sobre la muerte de la niña y la reacción de su madre.

*Se morían muchos niños antes. Todos siendo pequeños. Es que en el mes de septiembre tocaba el campanillo<sup>4</sup> como tocan a misa todos los días. ¡Había cada septiembre! si no se morían cuatro o seis no se moría ninguno, “tin tan, tin tan, tin tan.” “¿Quién se ha muerto?”, “El niño de la fulana”. Y es que las mujeres iban al campo, venían con esos calores y esas cosas, los niños estaban sedientos de beber, de mamar, que todos mamaban... tomaban un trago malo de leche y la diarrea, la descomposición y ahí se morían. Las mujeres trabajaban en el campo y con calor y nada más llegar, dar de mamar a los niños, ¡cómo le sentaría de bien al pobre hijo!*

Efectivamente, en un contexto donde la muerte de un hijo pequeño era lo habitual, en el que en cada parto la mujer se enfrentaba a la posibilidad de su propia muerte o la del recién nacido, era “inconcebible” considerarlo como un hecho “grave” que afectara a alguien de un modo tan duradero. El problema surgía al trasladar los esquemas de interpretación surgidos en un determinado contexto a otro y, lo más interesante desde un punto de vista sociológico, es constatar que no sólo las interpretaciones sino incluso los sentimientos pueden ser modelados socialmente.

La segunda anécdota sucedió algo después. Mi hija mayor tendría cuatro o cinco años y jugaba con varias de sus amigas en una habitación cercana al salón donde yo estaba. Desde allí podía oírlas. Decidieron jugar a ser una familia y cada una eligió su papel. Una de ellas dijo: “Yo era el padre y me ponía el delantal”; a lo que mi hija respondió: “No, los padres no se ponen delantales.” Al oírla me sorprendí. En su entorno más cercano, todos los “padres” se ponían delantal. Así que fui donde estaban y le pregunté: “¿Por qué has dicho eso? ¿Papá no se pone el mandil cuando está en la cocina?” A lo que ella respondió: “Sí”. “¿Y el tío Juan?”- “También” contestó. Y así fui nombrando uno a uno a la mayor parte de los “padres” que ella conocía. Y la respuesta era siempre la misma: “También se pone delantal.” Al terminar me miró muy seria y me dijo: “Mira mamá: papá, el tío Juan, el tío...- y fue nombrando uno a uno a todos aquellos por los que le había preguntado- se ponen el delantal, pero los padres no se ponen delantal”.

Aquello me hizo reflexionar como mujer y madre que trata de cambiar unos modelos que se resisten y como socióloga que había aprendido que el principal agente de socialización es la familia. Me sorprendió el modo en el que mi hija había resuelto la contradicción entre lo que vivía en su entorno más cercano y el modelo que recibía a través de ¿libros de cuentos? ¿el colegio? ¿las películas? -posiblemente todos ellos-. Había convertido su

<sup>3</sup> Nombre ficticio para preservar su anonimato.

<sup>4</sup> Campana pequeña que se tocaba cuando moría un niño.

familia y el entorno más cercano en lo singular, la excepción; mientras que el modelo asimilado a través de otros ámbitos era lo plural, la regla.

Todo ello me llevó a interesarme por los estereotipos de género y su resistencia al cambio. Me llevó a preguntarme qué es lo que había cambiado y qué lo que permanecía. El porqué de los diferentes ritmos; las contradicciones que generan tanto en el ámbito social como en el personal la unión de los cambios en determinadas prácticas y sentidos con la persistencia de otros.

La última de las anécdotas es más cercana. Uno de mis hijos pequeños, tendría siete u ocho años, me dijo un día: -"Mamá, los chicos valemos más que las chicas ¿verdad?". Yo le dije: -"No, claro que no, ¿por qué dices eso?". Me contestó: -"Porque en las películas los que siempre hacen todo son los chicos, las chicas se quedan siempre quietas esperando y diciendo: ¡sálvame! Y el chico las salva".- A partir de ese día, pude comprobar que ese patrón-del que se concluía una asimetría en la valoración de hombres y mujeres y que reproducía esquemas de actividad-pasividad para unos y otras, se adaptaba a muchas de las películas que veían mis hijos.

Cambio intergeneracional, cambio en las practicas, cambio en los sentidos, contradicciones en el proceso de socialización, estereotipos que se imponen a pesar de la experiencia más próxima....

La inclusión de estas anécdotas no es más que un modo práctico de expresar y poner de manifiesto algunas características del proceso de investigación social que supone en múltiples sentidos la toma de conciencia y la consideración de que toda observación de lo social se hace desde lo social, lo que, entre otras cosas, significa:

- La no exclusión de la persona que observa del proceso de observación, situándola en unas coordenadas espacio-temporales sociales concretas.
- El diálogo entre las propias vivencias y la reflexión social y sociológica sobre esas vivencias en un proceso constante de retroalimentación mutua. Lo que lleva a una serie de consideraciones sobre la reflexividad y la performatividad, entre otras cuestiones .
- La toma de conciencia de que es en los puntos de fricción -mismos hechos, diferentes significados; contradicciones en un mismo sujeto- donde mejor se observan los presupuestos y los sentidos que condicionan las prácticas.

El estudio del cambio social, cómo se produce, qué cambia y qué no, es uno de los aspectos más interesantes de la investigación social y, en este sentido, en una época caracterizada por el cambio, uno de los más importantes ha sido el protagonizado por las mujeres: la incorporación de las mujeres como ciudadanas de pleno derecho en las sociedades occidentales ha revolucionado, en parte, algunos de los cimientos en los que se sustentaba esta civilización.

Este cambio no solo ha afectado a las mujeres, también los hombres han experimentado cambios y, por supuesto, las relaciones entre unos y otros. Enfocar la mirada desde una perspectiva de género supone centrarse en este tipo de cambios: en lo que cambia y lo que permanece en mujeres, hombres, sus relaciones y su relación con el mundo y consigo mismos. Entendiendo que al hablar de relaciones no sólo se incluyen las prácticas sociales sino también los significados, las interpretaciones y la relación entre unas y otras. Es decir, desde nuestro punto de vista, adoptar una perspectiva de género supone, en primer lugar, adoptar una perspectiva relacional. Enfoque que no ignora de ninguna forma que estas relaciones están influidas también por otras categorías sociales: clase social, nacionalidad, raza, religión, etc. Pero, sin ignorar las interacciones entre unas y otras, el centro del análisis será el género.

Además, adoptar una perspectiva de género supone también inscribirse dentro de la tradición de la sociología crítica que no sólo busca conocer sino también contribuir al cambio de aquello que investiga.

## ¿Por qué la elección de estudios universitarios?

La elección de estudios universitarios es un proceso social en el que convergen lo que se es y lo que se desea ser. Es un lugar de llegada y de inicio. Un proceso en el que múltiples sujetos de forma individual deciden, eligen, entre una serie de posibilidades. Y la manera de abordar este proceso social sigue siendo muy diferente en hombres y mujeres o, al menos, eso es lo que ponen de relieve las estadísticas al mostrar patrones de comportamiento claramente diferentes en unas y otros. Por tanto, como señala Karen Bradley “la educación universitaria ofrece una lente para mirar los intentos de transformar las relaciones de género.” (2000: 10)

Durante años como profesora, primero en la Escuela de Trabajo Social y ahora en la Facultad, he visto como el porcentaje de hombres y mujeres entre los alumnos se ha mantenido casi constante en los últimos 25 años. Como si se trataran de unas cuotas previamente designadas, miles de jóvenes, año tras año, eligiendo “libre” e individualmente, reproducen unos patrones, unas cuotas, que si fueran impuestas externamente supondrían un escándalo. Y esto no sucede sólo en los estudios de trabajo social; esta tendencia a una polarización clara en la elección de estudios según el género lejos de difuminarse, como se predecía hace unos años, parece que tiende a mantenerse y, en algunos casos, a acentuarse. Y no sólo en España, se trata un fenómeno que, con pequeñas diferencias, se reproduce a escala mundial.<sup>5</sup>

En un tiempo marcado por el cambio constante y acelerado llama la atención la persistencia de determinados comportamientos diferenciados según el género, especialmente en la población más joven y con un nivel de formación más alto. Y máxime cuando se da en países con los con más altos niveles educativos y menores índices de desigualdad de género.

En un sociedad en la que el cambio es la tónica, sociedades que, como señala Lamo de Espinosa:

no se asientan en la rutina, sino en el cambio, no en la continuidad sino en la discontinuidad, que han hecho de la innovación su principio axial y su regla. La regla es, por así decirlo, que todas las reglas deben revisarse, que nada es sagrado ni seguro, que todo está sometido a crítica, a reforma, a cambio.(2010: 56)

Pes bien, quizá sea el momento no de preguntarse por el cambio y sus posibilidades, ni de tratar de buscarle explicaciones al cambio, sino de explicar la permanencia. ¿Por qué en un momento de cambio acelerado y constante hay cuestiones que parecen no cambiar o, al menos, cambian tan lentamente?

Además la elección de estudios universitarios tiene una enorme importancia de cara a la consecución de una igualdad real entre hombres y mujeres, ya que las elecciones de hoy condicionan y prefiguran, en gran medida, lo que será, en cuanto a segregación horizontal, el mercado de trabajo durante muchos años.

## ¿Por qué el trabajo social?

Existen múltiples investigaciones que se centran en la escasez de mujeres científicas y que indagan la relación de las mujeres con la ciencia.<sup>6</sup> La mayoría de ellos al hablar de ciencia se refieren exclusivamente a las ciencias

---

<sup>5</sup> Obviamente muchas de las afirmaciones que se hacen a lo largo de esta introducción sin apoyo bibliográfico y/o de los datos correspondientes se apoyan en la bibliografía y/o los datos empíricos que se irán mostrando a lo largo del desarrollo de la tesis.

<sup>6</sup> Nuevamente hemos de señalar que son tan numerosos los estudios centrados en la relación de las mujeres con la ciencia que omitimos aquí citar bibliografía concreta puesto que es algo que se hará en el desarrollo de la tesis.

físico-naturales, las matemáticas y las carreras “técnicas”; estudios y actividades dentro de lo que tradicionalmente se conoce como “ciencias duras”. En dichas investigaciones se pone de manifiesto la presencia todavía escasa de las mujeres en relación con los hombres y, a partir de ellas, se han desarrollado múltiples proyectos que estimulan la presencia de las mujeres en estos ámbitos.

Sin embargo, lo contrario está mucho menos investigado. La existencia de estudios y ocupaciones con una altísima proporción de mujeres es algo de lo que se habla en múltiples investigaciones pues está reflejado claramente en las estadísticas además de estar presente en el imaginario colectivo, ya que se sigue hablando de las enfermeras o las trabajadoras sociales. Pero no son tantas las investigaciones, al menos en España, que ahondan en las causas de la persistencia de este fenómeno que, por otra parte, no presenta una simetría histórica con lo que ha ido ocurriendo en las ciencias duras: mientras que en ellas, en general, se observa un progresivo aumento, lento pero constante, en el porcentaje de mujeres, eso mismo no sucede en el caso de las profesiones consideradas tradicionalmente femeninas: en la mayor parte de los casos se observa un cierto estancamiento o una lentitud mayor en el incremento del número de varones en ellas y la presencia de mujeres sigue siendo mayoritaria.

Menos aun son las campañas y proyectos que estimulan la presencia de varones en ese conjunto de profesiones. Por tanto, podemos hablar de una triple asimetría. Por una parte, las tendencias hacia el equilibrio de unos y otros estudios; por otra, el tratamiento y la atención que, desde la ciencia en general y desde los estudios de género en particular, se ha hecho de estos temas; y, por último, la atención a unos y otros desde las políticas sociales.

Entre los estudios y las profesiones con una presencia más alta de mujeres, no sólo en España sino internacionalmente, está el trabajo social que surge como estudio y profesión desde y para mujeres y, especialmente en el caso de España, desde una visión muy concreta de la mujer y su función en la sociedad, ya que la mayoría de las Escuelas de Trabajo Social surgen durante el franquismo a instancias de la Iglesia Católica y la Sección femenina. En la actualidad, si bien se ha despojado en gran medida de la influencia de este origen, sigue siendo una de las profesiones/ estudios con una mayor proporción de mujeres. Sin embargo, si se analiza la distribución de hombres y mujeres en los puestos de poder y los cargos de máxima autoridad y responsabilidad, se observa, en relación con la presencia de mujeres en el total, una sobrerrepresentación masculina.

## La mirada sociológica: una mirada sociológica.

Y en este sentido, el *campo sociológico* emerge y se conforma como un espacio de confrontación ideológica. Por lo que no sería demasiado honesto obviar aquí el que desde hace mucho pienso que lejos de constituir una «comunidad» paradigmática «kuhniana» el conjunto de los sociólogos somos más bien, por la propia naturaleza del *campo sociológico* un colectivo, de forma inevitable y necesaria, ideológicamente dividido. (Ortí, 2007: 59)

El objeto de la sociología es la comprensión y explicación del mundo social. Y para algunos, entre quienes me incluyo, la transformación del mundo social en la medida en que la reflexividad de lo social, unida a la performatividad del lenguaje permite decir que hablar de lo social implica, de algún modo, transformarlo. Pero hablar de la mirada sociológica nos lleva a plantear la cuestión de la sociología y de las diferentes miradas desde la sociología. ¿Se puede hablar de *la mirada sociológica* o es mejor hablar de *una mirada sociológica*? A nuestro parecer ambas expresiones son posibles y compatibles. Hablar de *la mirada sociológica* significa describir de un modo amplio la perspectiva desde la que nos acercaremos a nuestro objeto de estudio. La elección de estudios universitarios se ha abordado desde muy diferentes disciplinas: psicología, psicología social, pedagogía,

economía, sociología, etc. En nuestro caso, sin ignorar las contribuciones que se han hecho desde otras disciplinas y tratando de incluir sus aportaciones en nuestra visión, debemos subrayar que *la nuestra es una mirada desde la sociología*, con todo lo que ello implica.

Lo que significa, entre otras cosas, que esta tesis no pretende contribuir, más que de modo indirecto, al desarrollo del trabajo social, ni pretende, por tanto, abordar su objeto o sus problemas de identidad profesional. El objetivo es analizar, desde una perspectiva sociológica y a través de la observación de una serie de prácticas y sentidos sociales ligadas al trabajo social, la posible persistencia de importantes desigualdades ligadas al género.

Pero una vez aclarado que la nuestra es una mirada sociológica, ha de concretarse que es *una*, entre las muchas posibles formas de mirar desde la sociología, tanto desde un punto de vista teórico como epistemológico y metodológico, o más bien, desde la consideración de la unidad de la reflexión teórica y metodológica a partir de las práctica investigadora.

Toda mirada es una mirada situada y parcial. Está, por tanto, condicionada por las características, la posición, la historia y los valores de quien observa. Y lo está desde el momento en el que se seleccionan unos aspectos y no otros, unos procedimientos y no otros, unos modelos teóricos y no otros, unos objetivos y no otros. Pues bien, esa mirada sociológica concreta es la que se irá explicando y justificando a lo largo de la exposición de los diferentes capítulos en los que se ha estructurado la presentación de la tesis.

## Capítulo 1. Proceso y relato: objetivos, diseño y estructura de la tesis

---

...debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar. En este sentido la artesanía es vuestro propio centro y estáis personalmente complicados en todo producto intelectual sobre el cual podáis trabajar. Decir que podéis “tener experiencia” significa, entre otras cosas, que vuestro pasado influye en vuestro presente y lo afecta, y que él define vuestra capacidad para futuras experiencias. Como investigadores sociales tenéis que dirigir esa complicada acción recíproca, captar lo que experimentáis y seleccionarlo; solo de esa manera podéis esperar usarlo para guiar y poner a prueba vuestro pensamiento. (Wright Mills, 2000: 207)

### 1.1. Introducción: proceso y relato

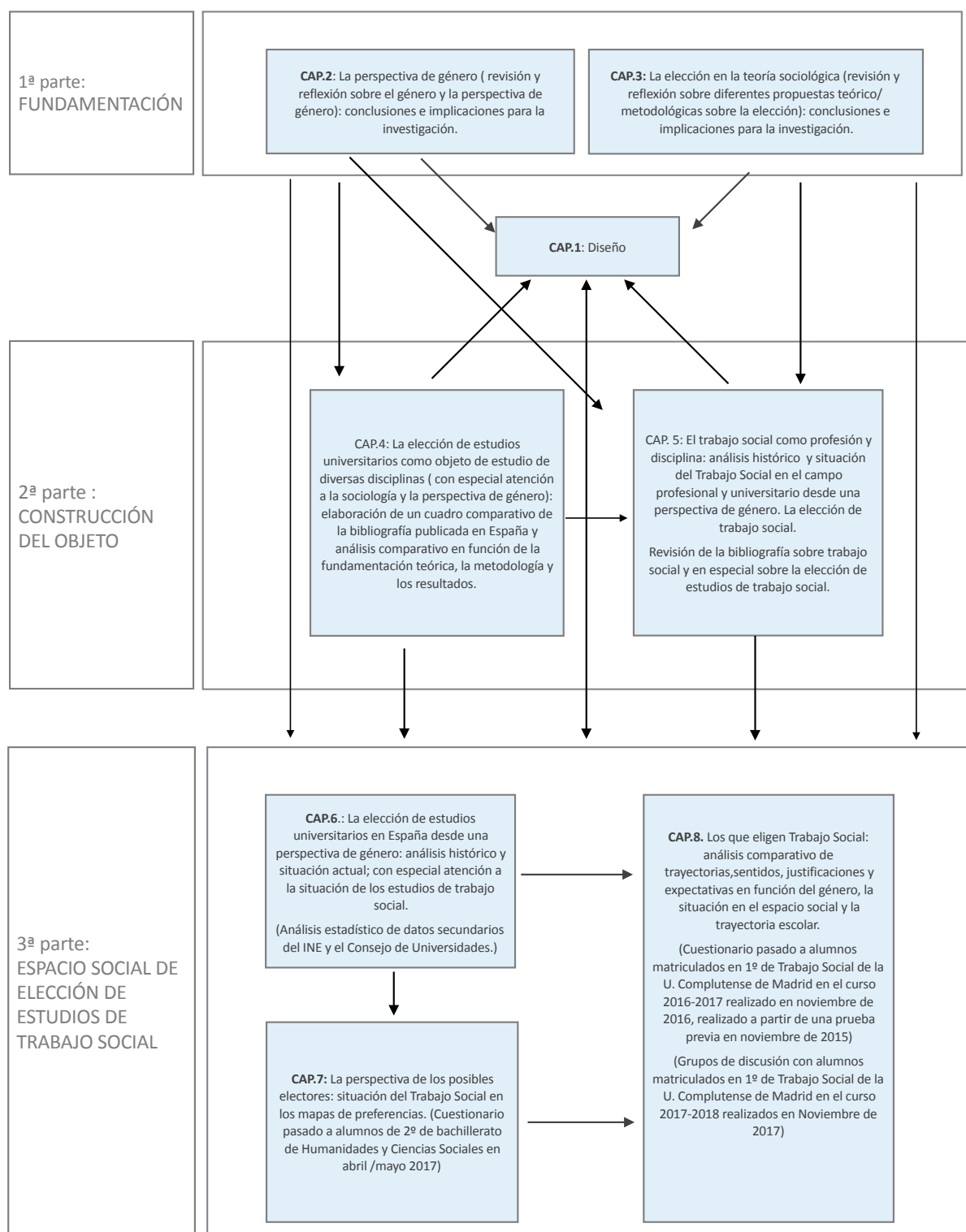
Al redactar una tesis se plantea como cuestión importante ofrecer al lector una visión coherente y de conjunto tanto de la lógica que ha presidido su elaboración como del proceso y los resultados obtenidos. De manera que el relato, en un ejercicio de transparencia y honestidad, ha de reflejar lo más fielmente posible el proceso de investigación. Pero en la escritura, necesariamente, se da forma lineal, a través de la sucesión ordenada de capítulos a un proceso que en la práctica se ha ido produciendo de forma no lineal, con dudas, contradicciones, conexiones, encuentros, descubrimientos...un proceso vivo, apasionado y apasionante. Un viaje en el que el sujeto se transforma y la percepción del paisaje va cambiando en la medida en que cambia el sujeto. Un viaje en el que circunstancias personales van marcando paradas, bajadas, subidas y vueltas al inicio. Un viaje en el que la emoción y la razón van de la mano; en el que la experiencia personal se interpreta y es marco de interpretaciones. Un viaje en el que el respeto y el cuidado por aquellos a los que buscas o vas encontrando se vuelve una exigencia. Un viaje con idas y venidas, con vueltas y revueltas. Un viaje marcado por la exigencia de honestidad y rigor que ha de presidir cualquier actividad científica. Un viaje en el que la reflexión incide y construye el camino al ir eligiendo los itinerarios y las formas de recorrerlos.

La escritura transforma, estilizándolo, un proceso en relato. Pero las relaciones son más complejas porque el propio relato se reintroduce en el proceso y contribuye a darle forma. Es la relación entre la vida vivida y la vida contada de la que habla la perspectiva biográfica. Y la vida contada, la narración, se proyecta y modifica la vida vivida. De manera que de forma simultánea e interactiva han ido tomando forma el diseño y la estructura de la tesis.

Dónde incluir la referencia al diseño metodológico en la escritura de la tesis ha sido una de las cuestiones que más dudas ha suscitado durante su redacción. Porque situarlo al inicio, tal como se ha optado por hacer, puede dar la idea de algo previo, pre-definido y rígido y nada más lejos del verdadero proceso. Si se ha incluido como primer capítulo es por unirlo a los supuestos, objetivos y estructura ofreciendo así al lector una primera perspectiva de lo que quiere ser la investigación. De ahí la insistencia en diferenciar el proceso del relato.

En el proceso, el diseño ha ido surgiendo poco a poco, ya que a partir de unos primeros objetivos y de las lecturas y reflexiones de la primera parte se retoma la reflexión metodológica y epistemológica que partiendo de la reflexión teórica y del contacto con el objeto de estudio a través de las investigaciones, ya en curso, de la segunda parte, desembocan en el diseño de la investigación principal (tercera parte) en el que se articulan las aportaciones y reflexiones que se presentan previamente como visiones independientes y parciales. Investigación empírica, la de la tercera parte, que a su vez, se ha ido construyendo y modificando durante la propia práctica investigadora.

Figura nº 1: Estructura y proceso de la tesis



La figura 1 trata de reflejar a un tiempo la forma que toma el relato (estructura de la tesis) y el proceso, poniendo de relieve las conexiones entre unos y otros capítulos y su incidencia en la génesis del diseño de investigación. Se ha estructurado la tesis en tres grandes bloques. En los dos primeros se reflexiona acerca de cuatro cuestiones, dos más generales en el primero y más concretas en el segundo. Estos cuatro capítulos (2, 3, 4 y 5), aunque relacionados entre sí, se han trabajado de forma independiente, de manera que cada uno de ellos



se ha planteado como una línea de investigación diferente y completa en sí misma. Estas cuatro líneas de reflexión-investigación han ido enmarcando y perfilando lo que puede llamarse "investigación principal" que se aborda en la tercera parte.

Se exponen en este capítulo conjuntamente los objetivos, el diseño y la estructura de la tesis. Pero antes de exponerlo considero oportuno abordar dos cuestiones importantes. Por una parte los supuestos de los que se parte y, por otra, unas breves reflexiones metodológicas, epistemológicas y éticas que están en la base del diseño.

## 1.2. Supuestos

### 1.2.1. Primer supuesto: sobre la igualdad

El supuesto principal del que se parte es que, a pesar de los avances y los logros hacia la igualdad entre hombres y mujeres, todavía persisten importantes desigualdades de género. Y, por tanto, uno de los principales objetivos de la investigación es mostrar la persistencia de dichas desigualdades en un ámbito concreto y, contribuir, en la medida de lo posible, a su disminución. En este sentido la perspectiva de género conecta con la sociología crítica en la que no solo se trata de conocer sino también contribuir al cambio tanto a través de la propia investigación (reactividad a la observación) como de su difusión (reactividad al conocimiento-reflexividad).

La persistencia de importantes desigualdades de género es muy evidente si se mira fuera de los países occidentales o si se fija la vista en fenómenos como la violencia de género. Pero, en general, se suele asociar un mayor nivel educativo con un menor nivel de desigualdad de género tanto en las poblaciones como en los individuos. De hecho, son los países que tienen un mayor Índice de Desarrollo Humano -en el que uno de los principales componentes es el nivel educativo-, los que, salvo excepciones, tienen un menor Índice de Desigualdad de Género (PNUD, 2015). Pues bien, incluso en los países con un menor Índice de Desigualdad de Género y dentro de ellos en la población con un mayor nivel educativo, se siguen produciendo importantes diferencias en las prácticas de hombres y mujeres. Por ello fijaremos nuestra atención en la *población más educada dentro de los países más educados y con un menor nivel de desigualdad de género*. Es decir, aquella en la que la igualdad es mayor por lo que *desigualdades* pasan más desapercibidas o tienden a confundirse con meras diferencias individuales. Y esto enlaza con el segundo supuesto.

### 1.2.2. Segundo supuesto: sobre la libertad

Abordar la elección desde una perspectiva sociológica significa considerar los aspectos sociales que inciden en el proceso de elección y esta reflexión solo puede hacerse en el contexto de un proceso concreto de elección, porque, desde un punto de vista sociológico no se puede hablar de libertad más que en situaciones concretas. Y en esas circunstancias concretas se trata de analizar lo que Giner (1980) llama *estructura social de la libertad*. Es decir, los condicionamientos externos e internos que mediatizan las elecciones así como las variaciones de las mismas en los diferentes grupos sociales, es decir, la forma en la que varía el *espacio social de elección*. Así mismo, interesan no solo los condicionamientos en sí, sino la percepción que los sujetos tienen acerca de ellos. Pues, como señala Elster, no son las oportunidades y los deseos los que determinan el curso de la acción, sino los deseos junto con la percepción de las oportunidades (2003) y ambas entran de lleno en el mundo del significado, de la interpretación del actor. Y esa interpretación, de manera creciente, está influida por un discurso sobre el individuo y el mundo social en el que las tesis individualistas toman fuerza por lo que se dificulta la percepción de los condicionamientos y las barreras que afectan a la elección en un mundo social en el que,



supuestamente, los individuos se han “liberado” de las antiguas estructuras sociales. De manera que no solo se oponen de nuevo individuo y sociedad sino que se refuerza la creencia en un individuo que, lejos de coerciones sociales, se mueve de acuerdo con unas preferencias generadas en *su* interior.

Las contradicciones se ponen especialmente de manifiesto en los puntos de fricción entre las nuevas posibilidades de mujeres y hombres, por una parte, y los viejos moldes de una sociedad pensada y estructurada en base a una asimetría de valor y de funciones entre hombres y mujeres. Las nuevas prácticas y sentidos chocan con los viejos moldes presentes tanto en la organización social como en el interior socializado de cada individuo.

La realidad ofrece noticias que van más allá de cualquier metáfora que podamos inventar. Es el caso reciente de la mujer que habiendo optado por entrar en el ejército es castigada por no usar el equipamiento reglamentario, pensado exclusivamente para varones y que, para las mujeres ni permite determinados movimientos ni cumple correctamente la función de protección para la que está diseñado. La “misma” libertad de elección, la “misma” igualdad en el punto de partida y el encuentro en la práctica con unos moldes diseñados y adaptados a una sola parte de la población, lo que, poco a poco, va minando las posibilidades de esa otra parte no pensada de la población y, lo que es más importante, si cabe, va modificando su autopercepción y su manera de ser y estar en el mundo a través de lo que, desde la ética, se han llamado elecciones adaptativas.

...el ideal de las oportunidades, en su intento de armonizar la igualdad y la responsabilidad individual, se acaba convirtiendo en un pez que se muerde la cola. La razón es que **muchas de las preferencias, los deseos, los gustos y las elecciones de los individuos, de los que se espera que estos se hagan responsables, se forman en contextos de desigualdad, contextos que, paradójicamente, la igualdad de oportunidades no solo no puede eliminar, sino que contribuye a crear.** La igualdad de oportunidades iguala las circunstancias iniciales de los individuos para legitimar resultados desiguales a través de las elecciones personales. Sin embargo, cada resultado desigual que legitima se transforma en una desigualdad inicial para las siguientes elecciones. **El resultado más injustamente llamativo es que se responsabiliza a los individuos,** para el resto de sus vidas, de elecciones y decisiones tomadas en la juventud y hasta en la adolescencia.(...)

El problema se agrava todavía más con la formación de las preferencias *adaptativas*, aquellas que los individuos desarrollan racionalmente para acomodar sus deseos a las circunstancias que les toca vivir, por muy precarias que sean.

La nueva paradoja se forma porque la igualdad de oportunidades no puede garantizar la igualdad de circunstancias tras las primeras elecciones de los individuos.”(Puyol, 2010: 20-21)

El problema es que esos moldes que, poco a poco, condicionan el comportamiento diferencial de unos y otras no siempre son tan explícitos y, por tanto, tan fáciles de detectar como en el caso de un equipamiento que toma claramente la forma física de un hombre y, por tanto, no sirve para una mujer. De manera que gran parte de la población, tanto hombres como mujeres, creen firmemente en que el punto de partida de mujeres y hombres es el mismo (supuesto de igualdad) y que el grado de libertad de unos y otros a la hora de elegir es el mismo también. Por eso, cuando se observan diferencias, se niega en muchos casos que tengan un origen social, cultural o económico y se atribuyen las diferentes elecciones y las diferentes situaciones a diferencias individuales y/o biológicas. Es por ello que otro de los objetivos principales de la investigación es conocer hasta qué punto son conscientes los hombres y las mujeres en la actualidad de los condicionamientos de género en sus diferentes elecciones vitales, centrándonos en una de ellas y una de las más determinantes para su futuro profesional y vital: la elección de estudios universitarios. Que además presenta la ventaja para el investigador de ser un proceso ampliamente estudiado, un proceso que realizan paralelamente miles de personas año tras año para el que existen datos secundarios que permiten analizar las tendencias.

### 1.2.3. Tercer supuesto: sobre el género como “objeto” privilegiado para el estudio de lo social

Tal como ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones Bourdieu, entre otros muchos autores, uno de los principales problemas que arrastra la sociología -problema que enlaza con la percepción de los propios actores sociales-, es la persistencia de numerosas dicotomías: individual/social; natural/cultural; individuo/estructura; subjetivo/objetivo.

En numerosos estudios que analizan las prácticas sociales en general y los procesos de elección en particular, se oponen las preferencias individuales o psicológicas a los factores socioeconómicos que condicionan dichas elecciones. Esta dicotomía oculta la relación entre lo uno y lo otro y olvida que los individuos llegan a serlo solo en el seno de una sociedad particular. Una persona puede sentir que actúa según sus gustos, preferencias o sentimientos más íntimos, más personales, más individuales y realmente lo está haciendo. Solo que cuando lo hace no es consciente, en muchos casos, de que su “yo” más íntimo, ese desde el cual elige, es un yo construido socialmente, en relación a otros, en un momento concreto del espacio y el tiempo. Y que tanto su visión del mundo como la de sí mismo están construidas socialmente. De ahí la importancia del concepto de *habitus* de Bourdieu: *principio no elegido de todas las elecciones* que encaja y concreta esa visión relacional de lo social. Tanto en cuanto a que relaciona dialécticamente a cada individuo con su propio espacio y tiempo social como por la idea de incorporación que lleva consigo: el *habitus* es, por decirlo de algún modo, lo social hecho cuerpo que se percibe por el sujeto como parte esencial y constitutiva de sí mismo y que únicamente se puede separar de lo biológico o lo psicológico como categoría de análisis. Lo que enlaza con la dicotomía natural/cultural, biológico/social, nature/nurture, que remite a la clásica pregunta ¿qué parte del comportamiento se debe a factores genéticos y cuál a factores sociales? Pues bien, todas estas cuestiones tienen en el género un campo excepcional de observación, pues en las relaciones de género como en ninguna otra categoría social (clase, estatus, etc) se pone de manifiesto la vigencia y la persistencia de una forma de pensamiento que, por una parte, privilegia la dicotomía individual-social y tiende de este modo a transformar desigualdades sociales en el producto de meras diferencias individuales y, por otra, tiende a naturalizar las desigualdades y diferencias que se observan entre hombres y mujeres. Y esta tendencia a justificar por la biología la mayor parte de las diferencias entre unos y otros no es algo solo del pasado. Es un discurso que permanece vigente y que se puede observar tanto en la calle como en la academia.<sup>7</sup>

Desde nuestra perspectiva se trata de poner de manifiesto que tanto el cuerpo como la percepción del mismo -y dentro del cuerpo se incluyen deseos, tendencias y emociones- se construyen en una actualización de lo biológico a través de la experiencia social, de tal modo que, muchas veces, solo la comparación histórica o espacial, permite descubrir lo social allí donde aparentemente está lo biológico.

### 1.3. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas

Cualquier diseño de investigación es fruto de la interacción entre unos objetivos, unas circunstancias concretas -que van marcando la distancia entre lo deseable y lo posible- y la reflexión teórica, epistemológica, metodológica y ética. De manera que la elección de unos determinados procedimientos de investigación solo puede entenderse en relación con ese proceso. Por eso he considerado necesario exponer no solo el modo concreto en la que la investigación se ha llevado a cabo sino también, de forma somera, las reflexiones que han contribuido a darle la forma que finalmente ha adoptado, muchas de las cuales, evidentemente se enraízan en las cuestiones teóricas y metodológicas que se exponen en los primeros capítulos de esta tesis así como en la

<sup>7</sup> Esta afirmación se justifica mediante ejemplos en el capítulo 2 en el que se aborda la perspectiva de género y el impacto social de este término.

propia práctica investigadora. Sin embargo, a modo de síntesis, se presentan aquí unas líneas muy generales desde las que se ha abordado la investigación.

El marco general desde el que se aborda esta investigación es el de la concepción de esta como una forma de “artesanía intelectual” en el sentido dado a esta expresión por C. W Mills en *La imaginación sociológica*, o en el que le da Bourdieu cuando habla de transmitir un oficio y compara un seminario de investigación con el taller de un artesano (Bourdieu y Wacquant, 2005); concepción que más recientemente ha sido renombrada como “bricolaje” dentro de algunas perspectivas de investigación. Imagen utilizada en gran medida desde la perspectiva cualitativa crítica que defienden, entre otros, Denzin y Lincoln (2012a; 2012b), desde la que se aboga por el uso de diversas metodologías, perspectivas, materiales empíricos y observadores “como una estrategia que potencia el rigor, la amplitud, la complejidad, la riqueza y la profundidad de una investigación dada” (Denzin y Lincoln, 2012a: 53). Y en esa pluralidad el investigador es activo y no pasivo respecto al uso de las diferentes metodologías (Vasilachis, 2012; Kichenloe y McLaren, 2012)<sup>8</sup>.

Concepción muy relacionada también con las aportaciones de las epistemologías feministas en las que se destaca la implicación personal y el cuidado puesto tanto en el detalle como en las relaciones personales y las formas de hacer, tradicionalmente ligadas a lo femenino, que tratan de revalorizarse.<sup>9</sup>

Además, cualquier decisión sobre cómo abordar la investigación de lo social está estrechamente relacionada con la forma de entender lo social y la relación entre el sujeto que conoce y lo que trata de conocer; lo que se traduce en la imposibilidad de desligar la reflexión metodológica de la teórica y la epistemológica, y, por supuesto, la ética. Reflexión metodológica que abordamos aquí de un modo más general, pero que en el contexto de la investigación es donde se va concretando ya que, como señala Bourdieu:

En realidad, las opciones técnicas más “empíricas” no pueden desentenderse de las opciones más “teóricas” que implica la construcción del objeto. Solo en función de una determinada construcción del objeto tal método de muestreo, tal técnica de recolección o análisis de datos, etc. se vuelven imperativos. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 314)

O, como señala Lahire:

Un montón de datos empíricos no tiene a priori ningún interés para el sociólogo mientras no lo haya concebido, recortado, seleccionado, delimitado, en suma, mientras no lo haya constituido en corpus empírico teóricamente construido. (Lahire, 2009: 4)

Y, efectivamente, es a través de la construcción teórica del objeto como va tomando forma la investigación empírica, pero esa construcción parte a su vez de una forma previa de entender lo social -y la relación del investigador con su objeto de estudio- que se va concretando y modificando durante el proceso de investigación. En este sentido coincidimos con Dorothy Smith, quien considera lo que se investiga como un conjunto de actividades en proceso que son el producto de procesos anteriores y la investigación como un diálogo, un proceso, en el que la propia persona que investiga también se transforma (2005). Y en este sentido, las ideas sobre lo social y la manera de investigarlo dan forma y son formadas durante la investigación.

Aunque no es fácil ofrecer una síntesis de esas ideas desligadas del proceso, las tres primeras páginas del artículo de Beltrán “Cinco vías de acceso a la realidad social” ofrecen una excelente guía para su exposición

---

<sup>8</sup> Las implicaciones y el uso del concepto bricoleur se desarrollan en las obras de estos autores. Kichenloe y McLaren (2012) relacionan el uso del concepto con la adopción de una perspectiva crítica.

<sup>9</sup> Epistemologías que se abordan en el capítulo 2.

ordenada. Así que las usaremos como hilo conductor para reflexionar sobre ciertas características de lo social centrándonos en las implicaciones que tienen en la investigación.

Parte Beltrán en este artículo de dos preguntas que están en la base de los diferentes debates y las diferentes posturas en torno a lo social y su forma de investigarlo:

si existe algo que pueda llamarse método científico, en el sentido de ser solo uno y de estar generalmente aceptado y ser practicado por los científicos; (...) si, en el caso de que tal cosa exista, las ciencias sociales, o humanas, o de la cultura, o de la historia, han de acogerse a un método elaborado para las ciencias físico-naturales desde una perspectiva positivista.”(Beltrán, 1985: 7)

Respecto a la primera pregunta, la respuesta de Beltrán es clara: no. Y la justifica tanto porque la filosofía de la ciencia no ha llegado a un acuerdo como por la propia disparidad de la práctica científica. Y es que, en efecto, desde la filosofía de la ciencia se han ido proponiendo diversos criterios de demarcación, -el probabilismo de los lógicos inductivos, rebatido por Popper quien a su vez propone como criterio el falsacionismo, los programas progresivos de Lakatos (1983), entre los más conocidos-. Pero ninguno de dichos criterios ha alcanzado el suficiente grado de acuerdo. Por otra parte, desde la sociología de la ciencia, sobre todo a partir del Programa Fuerte y de los Estudios Sociales, se han puesto de manifiesto las diferencias entre el “método científico” tal como se concibe y explica -sobre todo desde posturas positivistas- y la práctica real de los científicos.

Continúa Beltrán diciendo que, aunque no se pueda hablar de método científico único y común, sí se puede hablar de un conjunto de principios que rigen la práctica científica:

el recurso a la comunidad científica como arbitro y reconocedor de la verdad científica; la contrastación posible con la evidencia empírica disponible; el juego mutuo de teoría y realidad en la construcción de una y otra; la exclusión deliberada de la manipulación o el engaño; la renuncia a la justificación absoluta de la verdad encontrada; (Beltrán, 1985: 8)

En efecto, hay todo un conjunto heterogéneo de prácticas, valores y principios que rigen la actividad científica entre las que destacamos la transparencia, y el antidogmatismo. Si la fuerza de la magia esta en la ocultación, la de la ciencia está en la *transparencia* porque solo desde esa transparencia es posible la crítica y, en consecuencia, la construcción social de conocimiento; en el sentido que se da a esa idea desde el *empirismo social feminista*, desde el que se defiende que el sujeto de la ciencia no es el individuo sino la comunidad, por lo que la consideración del conocimiento como una tarea social se convierte en un principio epistemológico básico. Principio compartido por otras visiones postpositivistas de la ciencia en las que se considera “que la producción de conocimiento científico es una práctica social, en la que participan sujetos que trabajan colectivamente.”(Ferreira, 2007: 2)

Respecto al *antidogmatismo*, es una cuestión que ha de tenerse presente en cualquier proceso de investigación y recordar continuamente. Y es que el significado social que se otorga hoy a la ciencia es, desde muchos puntos de vista, precisamente el contrario: la ciencia dice, la ciencia demuestra, la ciencia tiene la última palabra. Se sigue considerando el conocimiento científico como verdadero y se trata de zanjar conversaciones acudiendo al argumento de la prueba científica. Y nada más lejos del “espíritu científico”. Ya Max Weber a principios del siglo XX decía: “Todo logro científico implica nuevas cuestiones y ha de ser superado y ha de envejecer. Todo el que quiera dedicarse a la ciencia tiene que contar con esto.”(1981: 197) Y la propia actividad científica ha ido contribuyendo a ese carácter pues, como señala Lakatos, a partir de los hallazgos de Einstein “muy pocos filósofos o científicos consideran aun que el conocimiento científico es, o puede ser, conocimiento probado.” (1983:17). Como mucho, el conocimiento, tal como dice Popper (1962) puede ser falsado, pero nunca probado.

En cuanto a la segunda pregunta, la respuesta de Beltrán es también negativa: las ciencias sociales no deben imitar el modelo de las naturales. Y aunque este debate está actualmente superado,<sup>10</sup> lo interesante es, por una parte, la defensa de Beltrán del pluralismo cognitivo para abordar lo social, y por otra, el conjunto de características sobre lo social que justifican su respuesta y que ofrecen un excelente listado que permite al investigador reflexionar sobre las implicaciones de cada una de ellas en la investigación. Pues bien, desde ese pluralismo cognitivo, “desde esa pluralidad de sendas y miradas comprometidas que confluyen en la búsqueda, que compartimos, del objetivo social de la igualdad” (García Sainz, 2008: 725) nos aproximamos hacia lo social.

Empieza Beltrán señalando que se trata de un objeto “*en el que está incluido el propio estudioso*”, lo que remite a la clásica distinción formulada por Dilthey en la que considera que la diferencia fundamental de las ciencias del espíritu respecto de las de la naturaleza es epistemológica, al ser en las primeras el sujeto interno al objeto, lo que implica diferencias metodológicas entre unas y otras. Y, efectivamente, la consideración del sujeto que investiga como un sujeto situado dentro del espacio social es fundamental desde las actuales perspectivas en las que:

Frente a la ciencia clásica que trata de conocer los objetos expulsando de la realidad sus dos entidades más características (el sujeto y los valores), la ciencia no clásica centra su atención en las acciones de los sujetos, esto es, reincorpora a la realidad el sujeto y los valores. (Brunet y Morell, 2001: 34)

De manera que el *habitus* del investigador, tanto personal como académico, influye en la elección de lo que se mira y en cómo mirarlo. Y no solo eso, además, en el mundo social, mirar no significa ver, porque lo que no se ha aprendido no se puede ver. Gestos, detalles, expresiones... prácticas que pasan a ser sociales cuando tienen un significado intersubjetivo y que pasan desapercibidas para quien no lo conoce. La idea principal es que se *observa lo social desde lo social*. Lo que supone que la mirada del investigador es una mirada “educada” socialmente lo que hará, por una parte, que sea capaz de entender que toda acción social, más allá de la pura acción, tiene un significado para el actor y como ser humano, puede llegar a “comprender” dicho significado; y, por otra, que el hecho de que dicha mirada se haga *desde* una determinada posición, desde una determinada visión aprendida, hace que su percepción del mundo social esté mediatizada, de manera que solo es capaz de percibir aquello que ha aprendido a mirar.

Las reflexiones metodológicas sobre la posición del sujeto que investiga han girado básicamente en torno a dos cuestiones. Por una parte los problemas con la objetividad, por la falta de distancia<sup>11</sup> y, por otra, las cuestiones relativas a las posibilidades que tal posición interna genera al abrir vías diferentes de acceso (comprensión frente a explicación). Sin entrar a fondo en estas cuestiones, no cabe duda de que en la actualidad, e impulsado en gran medida por el constructivismo<sup>12</sup> y las epistemologías feministas, la posibilidad de un conocimiento objetivo, -entendiendo como tal que lo que dice el sujeto del objeto está en el propio objeto y es independiente del sujeto- no tiene sentido. Como señala Lamo de Espinosa:

---

<sup>10</sup> Aunque recientemente toma una nueva dimensión con la defensa por parte de la sociología analítica de una forma de trabajo en la que, a mi juicio, el principal problema es la defensa de su forma de entender la sociología como la única “científica” frente a otros planteamientos, tal como se verá en el capítulo correspondiente.

<sup>11</sup> Como ejemplo este texto de una obra clásica sobre la investigación social: “La dificultad epistemológica fundamental de las ciencias del hombre consiste en que éste es a la vez sujeto y objeto, y se ve agravada por el hecho de que este objeto, a su vez, es un sujeto consciente, dotado de palabra y de múltiples simbolismos con lo que la objetividad y sus previas condiciones de descentración se hacen tanto más difíciles y a menudo limitadas. (Piaget et al., 1973: 67)

<sup>12</sup> Desde el constructivismo “el saber debe adecuarse, pero no coincidir” y “no pierde de ninguna manera su fundamental importancia. Su significación y su valor son ahora otros. Lo que importa no es la coincidencia con una realidad imposible de profundizar, sino el servicio que nos presta ese saber.” (Glaserfeld, 1994: 26)

...el problema es que el que mira y lo mirado están del mismo lado del agujero, no en lados opuestos, de modo que miramos el mundo desde dentro del mundo. Por ello quizás ningún prejuicio ha hecho más daño a la ciencia, al menos sin duda a la ciencia social, que la creencia de que ésta trataba simplemente de reproducir o reflejar la realidad, de construir una imagen o representación objetiva del mundo desde fuera.(1996: 51)

Por lo que "toda mirada sobre la realidad es un acto de selección, de construcción y de interpretación que se hace desde un sujeto en un contexto." (Alonso,1998:17) Por ello, debemos aceptar que:

El problema básico de la mirada sociológica es que la situación social del observador condiciona aquello que mira y aquello que ve. Sin embargo, en la medida en que el observador reconoce y hace explícita cual es su posición social, la subjetividad queda, si no controlada, sí al menos matizada. Es una cuestión de honestidad profesional. (Guash, 1997: 11)

En efecto, esto que Beltrán (1979) denomina "declaracionismo", que está ampliamente extendido desde hace tiempo,<sup>13</sup> aunque no soluciona el problema, al menos permite al lector situar al investigador en su contexto.

Ahora bien, si en lugar de centrar la mirada en la objetividad se desplaza hacia la intersubjetividad<sup>14</sup>, la pregunta puede ser hasta qué punto es más difícil el logro de la intersubjetividad en las ciencias sociales que en otras ciencias y la respuesta es que sí, tanto por las peculiaridades de lo social<sup>15</sup>, como por la posición del sujeto que conoce y la pluralidad de lenguajes teóricos que coexisten.

Resumiendo, esta posición relativa del investigador respecto de lo social al mismo tiempo que abre posibilidades de investigación imposibles de pensar en otras ciencias, introduce una serie de cuestiones que el investigador ha de tener presente y considerar en el contexto de cualquier investigación particular. Se ha de tener en cuenta que todo conocimiento es un conocimiento situado y que la posición y relación con lo que se investiga condiciona la manera de mirar y entender aquello que se mira, de modo que como investigador no solo se ha de mirar el objeto, también se ha de "mirar" (y reflexionar sobre) la mirada al objeto. En palabras de Bourdieu "objetivar al sujeto objetivante".<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, Myrdal defendía que "las premisas de valor en la investigación científica social deben satisfacer un cierto número de condiciones. Deben ser asentadas explícitamente, no encubiertas como supuestos implícitos." (1970: 120); Wright Mills (2000) recomienda que puesto que tanto en la selección de los problemas como en los conceptos usados van implícitos valores, el investigador debe "advertir con claridad los valores en relación con los cuales son seleccionados" (95); o en España González Seara. "Sabemos que la objetividad de nuestro conocimiento es limitada, que los valores orientan nuestro estudio, y que nuestros conceptos, elaborados desde supuestos ideológicos, conducen a una determinada interpretación de la realidad, pero, porque sabemos esto, debemos hacer patentes cuáles son nuestros valores, empezando por ser nosotros mismos conscientes de ellos y haciendo lo posible por separarlos de los resultados que obtenemos de nuestra investigación." (1976: 361)

<sup>14</sup> Lo cual no es nuevo ya que, incluso desde la filosofía de la ciencia, Popper describe la objetividad científica como intersubjetividad.

<sup>15</sup> Si distinguimos con Watzlawick (1981) entre realidades de primer orden "aquellos aspectos de la realidad que se refieren al consenso de la percepción y se apoyan en pruebas experimentales, repetibles y, por consiguiente, verificables" y realidades de segundo orden referidas al valor o significado que se atribuye a las cosas(150), puesto que las ciencias sociales se ocupan, preferentemente, de realidades de segundo orden, es más difícil el logro de la intersubjetividad. Y el investigador ha de ser consciente de ello.

<sup>16</sup> "Aprehender la práctica desde punto de vista del que actúa no supone renunciar a la objetivación (no hay conocimiento científico sin objetivación), se trata por el contrario para Bourdieu de poner en claro la empresa epistemológica que había llevado a cabo en Bearn diez años antes: redoblar la objetivación desde el punto de vista del observador mediante la objetivación del punto de vista del agente, y finalmente objetivar el vínculo mismo de objetivación. Se trata, precisamente, de no abandonar al idealismo el punto de vista del que actúa, de conducir lo más lejos posible el esfuerzo científico y en este proceso, aprender qué quiere decir objetivar cuando lo que se objetiva sobre las prácticas concretas. En suma, supone ubicarse deliberadamente en medio de una tensión: llevar lo más lejos posible la objetivación científica, siendo consciente de las complejidades que supone hacer ciencia no objetivista."(Martínez, 2007: 132)



Otra de las características que señala Beltrán es que se trata de un objeto “subjetivo” “*en el sentido de que posee subjetividad y reflexividad propias, volición y libertad*” (1985: 8). Efectivamente, los seres humanos no solo actúan, además su acción tiene un sentido para el actor y puede reflexionar sobre ella. Cuando el significado<sup>17</sup> es compartido se puede hablar de significación social intersubjetiva que puede o no coincidir con el sentido que el actor da a su acción, pero ni una ni otra son observables directamente si no es a través del contacto y uno de los mayores peligros para un investigador es atribuir a acciones del grupo observado significados intersubjetivos de su propio grupo de referencia. Por otra parte, la reflexividad -capacidad de pensar sobre sus acciones pasadas presentes y futuras y sobre el significado de dichas acciones-, abre posibilidades específicas a la investigación social, pues por una parte, permite al investigador acceder a las reflexiones que sobre sus prácticas elaboran los actores y, por otra, permite usar los resultados de la investigación como forma de acción o- al menos- saber que el conocimiento de la investigación por parte de las personas investigadas puede modificar lo que se ha investigado. Y esta capacidad de reflexión es cada vez mayor en la actual sociedad de la información o del conocimiento lo que lleva a algunos autores a caracterizar la sociedad actual como modernidad reflexiva (Beck et al,1997) o sociedad reflexiva (Lamo de Espinosa, 2001).

Respecto a la *capacidad de volición y libertad*, uno de los ejes sobre el que se reflexiona en esta tesis, no cabe duda que las personas tienen siempre cierta capacidad de decisión, en mayor o menor medida según el contexto y la posición en el espacio social. Pero eso no significa que las conductas no sean, de algún modo, predecibles o previsibles. Y lo son en dos sentidos. A nivel micro, en el contexto de la interacción, una vez establecida la definición de la situación, todos los participantes “expertos” - es decir, cualquiera que haya sido socializado en las pautas del grupo en el que se da el proceso de interacción- conocen y pueden predecir los posibles comportamientos de los otros, dentro de ciertos límites, tal como han puesto de manifiesto las investigaciones de interaccionistas simbólicos y etnometodólogos. A nivel macro también es posible predecir comportamientos colectivos mediante el estudio de las regularidades estadísticas que permiten detectar tendencias y patrones de comportamiento. Como dice Bourdieu,

las regularidades que se pueden observar, gracias a la estadística, son el producto agregado de acciones individualmente orientadas por las mismas restricciones objetivas (...) o incorporadas (1993: 71)

Insistiendo en la distinción entre regularidades y reglas y en la importancia del *habitus* en la explicación de tales regularidades:

Las condicionamientos asociados a una clase particular de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 2007:86)

Así como en la capacidad de agencia de las personas:

Digo bien agentes y no sujetos. La acción no es la simple ejecución de una regla, la obediencia a una regla. (Bourdieu, 1993: 22)

Nociones como la de *habitus* (o sistema de disposiciones), de sentido práctico, de estrategia, están ligadas al esfuerzo por salir del objetivismo estructuralista sin caer en el subjetivismo” (o.c.: 69)

<sup>17</sup>“La realidad social es, pues, una realidad con significados. Pero estos significados no son subjetivos sino intersubjetivos.” (Beltrán, 1979: 105)



En realidad todo mi esfuerzo tiende por el contrario, con la noción de *habitus* por ejemplo, de dar cuenta del hecho de que las conductas (económicas u otras) toman la forma de secuencias objetivamente orientadas por referencia a su fin, sin ser necesariamente el producto, ni de una estrategia consciente, ni de una determinación mecánica. Los agentes caen de alguna manera en la práctica que es la suya y no tanto la eligen en un libre proyecto o se ven obligados a ella por una coacción mecánica. (o.c.: 111)

Esta referencia a las regularidades remite, además, a las consideraciones sobre el uso de la estadística en la investigación social, y por tanto, a la polémica cuantitativo-cualitativo. No entraremos en ella, pues compartimos con Bourdieu y otros autores la idea de que es una falsa polémica<sup>18</sup>.

Todos los datos llamados “cuantitativos”, si se los inspecciona, revelan estar compuestos de interpretaciones “cualitativas” - o sea, contextualmente situadas y deícticas - tales que han sido producidas por también situados investigadores, codificadores, funcionarios de gobierno y otros. Los problemas hermenéuticos que surgen de una investigación etnográfica existen de igual modo en el caso de estudios cuantitativos, aunque estos puedan haberlos “sepultado” por la considerable “elaboración” a la que quizá fueron sometidos los datos.”(Giddens, 2003: 356)

O en palabras de Jesús Ibáñez:

La medición es una operación subjetiva: más aún, es la marca de la subjetividad. No hay medición si no hay sujeto que mide. El mundo medido es el mundo visto y manejado desde la perspectiva de un sujeto. No es posible una medición objetiva. (Ibáñez, 1985:109)

Pero todo ello no significa un rechazo a la cuantificación, sino un uso consciente que tiene presentes todas estas consideraciones. Como señala Beltrán (1979) resumiendo las ideas de Adorno sobre esta cuestión, no se trata de rechazar la cuantificación sino de subordinarla a la comprensión. Por lo que, tal como señala Martínez al referirse a los primeros trabajos de Bourdieu:

La estadística asume de este modo una función heurística, como la de un instrumento de afinar preguntas, un auxiliar en la construcción de la problemática, capaz de aislar una regularidad objetiva y medirla como si todos los otros aspectos fueran iguales en los demás (*ceteris paribus*), sabiendo sin embargo en la historia concreta jamás lo son.(...) Es la razón por la cual hay que combinar y multiplicar los tipos de aproximación, afinando el esfuerzo de conocimiento y superando la oposición -heredada en las ciencias sociales del neokantismo alemán- entre “comprensión” y “explicación”. Nada se comprende si no se explica, y nada puede ser explicado si no se comprende. (2007: 34)

También Elias hace una interesante reflexión sobre el uso de la estadística en las encuestas en la investigación:

Con investigaciones que se limiten al estudio de las conductas de muchos individuos aislados, es muy escasa la penetración que se puede lograr en las estructuras sociales, en las cambiantes figuraciones de personas, en los problemas de reparto de poder, del equilibrio de tensión y de muchos otros problemas estrictamente sociológicos.

No se quiere decir con esto que las investigaciones estadísticas orientadas a averiguar los rasgos comunes de la conducta individual de los integrantes de grupos determinados no hayan de tener lugar alguno en la investigación sociológica. En muchos casos son imprescindibles. De lo que se trata es de las premisas teóricas sobre cuya base se diseña una encuesta estadística, es decir, sobre todo, del tipo de planteamiento a cuya resolución se orienta esa encuesta. (1999:159)

El uso de herramientas estadísticas no está reñido con la práctica cualitativa de la investigación. Es cuestión de lo que se entienda por una y otra. Si entendemos la investigación cualitativa tal como la definen Denzin, y Lincoln:

---

18 Entre las falsas controversias “hace tiempo muertas” cita la que se da entre las técnicas cualitativas y cuantitativas que “existen únicamente porque los profesores las necesitan para organizar sus planes de estudio y sus preguntas para los exámenes.”(Bourdieu y Wacquant, 2005:258)

Los investigadores cualitativos subrayan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la relación íntima entre el investigador y aquello que estudia, y las restricciones contextuales que dan forma a la investigación. Tales investigadores hacen énfasis en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación. Formulan preguntas y construyen respuestas que permitan destacar el *modo* en que la experiencia social es creada y dotada de sentido. (2012c: 62)

Podemos caracterizarnos como investigadores cualitativos pero eso no implica la no utilización de herramientas estadísticas por lo que compartiendo el contenido, no compartimos la etiqueta.

Otra de las características que subraya Beltrán es el carácter “no natural” de lo social:

Conjunto social que no es natural, en el sentido de que es el producto histórico del juego de las partes de que consta y de los individuos que las componen, siendo éstos a su vez también producto histórico del conjunto, y ello en una interacción inextricable de lo que el animal humano tiene de herencia genética y de herencia cultural. (1985:8)

La caracterización de lo social como producto histórico, por una parte, incide en la importancia de la consideración de lo social como proceso; de forma que, para entender una situación, ha de hacerse en relación con el contexto sociohistórico, pero además, al subrayar que no es natural, Beltrán alerta contra la tendencia hacia la naturalización de lo social, cuestión de máximo interés en una investigación en la que el género tiene un papel central, por la tendencia a naturalizar diferencias entre los sexos que son puramente sociales. Lo que lleva al debate naturaleza/cultura. Sin entrar en él, nos interesa subrayar la reflexión que sobre la naturaleza elabora Elias:

La autonomía de la sociología en relación con la biología se basa en última instancia en que los hombres son organismos, ciertamente, organismos en cierto sentido únicos. Esto es lo primero que hay que constatar cuando se habla de los universales de la sociedad humana. El dato central e irrevocable de todas estas sociedades es la naturaleza humana. Pero la unicidad del hombre en relación con otros seres vivos se muestra ya en el hecho de que la palabra “naturaleza”, cuando se aplica a los hombres, desde ciertos puntos de vista tiene un significado distinto al que se utiliza en otros contextos. En otros contextos se entiende por “naturaleza” lo que no varía, lo eterno, lo inmutable. Se cuenta entre las peculiaridades del hombre el hecho de que por naturaleza pueda cambiar de manera específica. Su integración en la sociedad lo muestra elocuentemente.”(1999: 127)

Otra de las características que señala Beltrán (1985) es que *lo social es reactivo a la observación y al conocimiento*. En efecto, una de las cuestiones importantes a tener en cuenta en todo proceso de investigación es la consideración del propio proceso de investigación, especialmente en la obtención de datos, como una situación social, por lo que investigadores e investigados trasladan sus prácticas, significados, valores e interpretaciones al interior del proceso. Y una de las consecuencias es precisamente la reactividad a la observación que se traduce en la llamada paradoja de la observación -cuando se quiere observar algo, por el mero hecho de hacerlo, ese algo se transforma, con lo que lo que se observa no es exactamente lo que se quería observar-. Aunque esto no es algo exclusivo de la investigación social -desde que Heisenberg formuló su principio de incertidumbre todo observador es consciente del cambio que el objeto de medida, por pequeño que sea, introduce en lo medido-, en la investigación social, lo mismo que en la física cuántica, el fenómeno adquiere una magnitud diferente. Si en la física el problema es de dimensión -por muy pequeño que sea el instrumento de medida no es más pequeño que las partículas que trata de medir-, en la investigación social es un problema cualitativo: se observa lo social desde lo social. La magnitud del cambio dependerá de toda una serie de cuestiones relativas al carácter más o menos público de lo investigado, a las distintas definiciones de lo socialmente aceptable o deseable y a la percepción y relación con el investigador, entre otras. En relación con la reactividad al conocimiento, ya Merton (1980) acuñó una serie de expresiones para etiquetar las diferentes formas en las que el conocimiento de los resultados de una investigación podía modificar lo investigado<sup>19</sup>; en la actualidad se suele llamar reflexividad a esa reactividad al conocimiento:

---

19 Profecía autocumplida, profecía suicida y transformación de funciones latentes en manifiestas.

..el conocimiento de la realidad social que la sociología va logrando, sea verdadero o falso, al hacerse público, produce sin duda consecuencias sobre dicha realidad social, no solo porque en ciertos casos pueda desenmascarar determinados factores perjudiciales que permanecían ocultos, sino porque, en general, hay un inevitable proceso de reflexividad entre la sociedad y el conocimiento que adquiere de sí misma a través de las ciencias sociales. Quiero decir que las descripciones y explicaciones de la realidad social que formulen públicamente las ciencias sociales *alterarán* la realidad explicada o descrita. (Beltrán, 2012: 303)

Y la reflexividad sí es algo específico de la investigación social (Lamo de Espinosa, 2001). Y esta reflexividad va cobrando cada vez una mayor importancia. Nos movemos en una sociedad cada vez más reflexiva, por la capacidad de acceso a la información, lo que genera una gran responsabilidad por parte del investigador que debe ser consciente de que lo que dice es un modo de hacer, pues como dice Bourdieu: “Cuando se trata del mundo social, decir con autoridad es hacer: si, por ejemplo, digo con autoridad, que las clases sociales existen, contribuyo grandemente a hacerlas existir.” (Bourdieu, 1993: 61).

Por todo lo visto, no es de extrañar que Beltrán utilice la expresión “*de una complejidad inimaginable*”(1985: 8) para describir lo social. Es un objeto donde el que mira lo hace desde una posición determinada; integrado en gran medida por lo que Watzlawick (1981) llama realidades de segundo orden, compuesto por individuos relativamente “libres”; un objeto en el que una misma acción puede tener significados diferentes, en el que un mismo estímulo no produce siempre las mismas respuestas, un objeto que cambia con el tiempo; que se modifica con la observación y con lo que el investigador dice acerca de él. Y esta complejidad se acentúa en la sociedad actual donde el movimiento es constante, donde las relaciones entre los individuos se “desanclan” de la tradición y se crean nuevas redes en constante cambio. Por lo que:

La multidimensionalidad de los hechos complejos obliga a plantear la necesidad de contextos y referencias múltiples para abordar un objeto complejo. Lo que el hecho enseña es que cada uno de los elementos es capaz de establecer relaciones múltiples con otros elementos. La complejidad supone sobreabundancia de relaciones. Pero, a la vez, tal y como describen los fenómenos sociales, la posibilidad y la probabilidad quedan privilegiadas sobre la afirmación de la realidad tangible y segura.

La situación conlleva la llamada para privilegiar los flujos y para comprender la realidad como proceso, de tal suerte que se prima en el análisis el dinamismo, la variación y, por supuesto, la variable temporal. El sentido histórico tiene lugar preferente cuando encontramos que no hay dos modelos similares, que los procesos que dirigen los cambios están interconectado con otros cambios, que en todos hay interdependencia e interconexión, de modo que se conectan unos a otros a través de redes donde destaca el grado y la intensidad de la interdependencia y la interconexión de lo simple a lo complejo y de lo complejo a lo simple. El presente es un mundo de redes: la organización reticular y la conexión en red es uno de los rasgos fundamentales de nuestro tiempo. (Gurrutxaga 2008:107)

Y efectivamente, esta idea de complejidad, como veremos más adelante, atraviesa muchas de las reflexiones sobre la elección de estudios descalificando los intentos de reducir la cuestión a la influencia de unas pocas variables.

Otra de las características que destaca Beltrán es que lo social está formado por “*individuos que hablan*”. Con lo que aparece en escena el lenguaje y su importancia en la investigación social. Y más en los años recientes en los que se ha hablado del *giro lingüístico* para caracterizar la tendencia creciente a la consideración del lenguaje como aspecto central de la investigación.

La consideración del lenguaje en relación a la investigación se vertebra en torno a tres ejes, pues además de que el lenguaje es tanto instrumento como objeto de la investigación social (Ibáñez,1986) también delimita y selecciona a través del lenguaje conceptual.

Respecto a la primera cuestión, el lenguaje como instrumento, no cabe duda que es la principal herramienta con la que cuenta el investigador social: prácticamente todos los procedimientos de investigación social se apoyan en mayor o menor medida en el supuesto de la existencia de un lenguaje común entre investigadores e investigados. Supuesto que hay que analizar en el contexto de cualquier investigación concreta. Además, con una inmensa habilidad, Beltrán añade, al decir que está compuesta por individuos que hablan: “*de animales ladinos*”. La doble acepción del término ladino: “que habla”, por una parte, y “taimado, sagaz, astuto”, por la otra, nos remite a la idea de que el lenguaje no es transparente, que se puede engañar con las palabras. A partir de aquí surgen gran cantidad de cuestiones que han de tenerse en cuenta en cada investigación en relación con la consideración del lenguaje como instrumento: ¿se pueden estudiar comportamientos, conductas a través de las palabras? dicho de otro modo, como ya planteara hace tiempo Galtung (1968) ¿es válida la inferencia de lo que se dice a lo que se hace?<sup>20</sup> ¿comparten realmente investigadores e investigados un mismo lenguaje incluso hablando el mismo idioma? o, en el caso concreto de la elaboración de cuestionarios ¿entenderán todos los encuestados las mismas palabras del mismo modo?<sup>21</sup>

En segundo lugar, el lenguaje mismo es objeto de la investigación porque:

Vivimos en un universo lingüístico en el que las cosas son lenguaje y el lenguaje es una cosa, en un continuo que va de lo uno a lo otro. No vivimos la realidad a secas, sino la realidad según ha sido construida, seleccionada, conformada y categorizada por una lengua, es decir, por una cultura, de modo que solo mediante el uso de drogas y alteradores químicos de la percepción conseguimos ir más allá (o más acá) de ese filtro perceptivo que es la cultura. (Lamo de Espinosa, 1996: 25)

Con lo que el lenguaje es “condición y límite del ser social y mediación entre éste y la conciencia” (Beltrán, 1991:143):

El lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística con lo que se convierte en base e instrumento de acopio colectivo de conocimiento. Además, el lenguaje aporta los medios de objetivizar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivadas en la tradición de la colectividad de que se trate. (Berger y Luckmann, 1979: 91-91)

Pero el lenguaje no es solo una forma de ver el mundo que se impone al individuo, el lenguaje es el punto de articulación entre el individuo y la sociedad. A través del lenguaje, el individuo internaliza la sociedad, y es también a través de ese lenguaje como principalmente se relaciona y “construye” la sociedad. Por lo que toda comprensión de lo social pasa por la consideración del lenguaje como aspecto central de lo social. Los discursos que las personas elaboran en la situación de investigación, ya sea a través de entrevistas o de grupos de discusión, se sitúan en un sistema de discursos por lo que han de entenderse no solo como una toma de posición sino también como una forma de construcción de la realidad social y, por tanto, siempre en relación tanto con el contexto de producción como con el contexto social en el que se inscriben y al que se dirigen (Conde, 2009; Martín Criado, 2014a). De manera que, especialmente en el grupo de discusión, ha de considerarse el discurso no solo como expresión, sino también como práctica estratégica.

---

20 Desde luego, la perspectiva cambia cuando no se trata de comprobar si las personas engañan o no, en el sentido de que lo que dicen se corresponda con lo que hacen, y se centra la investigación en los propios discursos.

21 Las reflexiones que en el contexto de la elaboración de un cuestionario han de hacerse van mucho más allá de esta pregunta que, por otra parte, es básica puesto que el principio en el que descansa una investigación mediante encuesta estadística es el de la comparabilidad de las respuestas, lo que implica la presencia de estímulos iguales para todos los encuestados; pero además hay otra reflexión central en la construcción de un cuestionario que es su consideración como un “mundo cerrado” que se ofrece a las personas investigadas. (Ghiglione, 1991) Estas reflexiones se retomarán en las explicaciones acerca de la elaboración de los dos cuestionarios que incluye la investigación.

En tercer lugar, respecto al lenguaje conceptual, la selección y uso de los conceptos, por una parte, impone un orden a aquello que se investiga (función cognitiva o de ordenación) y, por otra, permite la transmisión y facilita la comprensión (función comunicativa). Pero además, el uso de un determinado lenguaje y no otro etiqueta a quien escribe. No es lo mismo, por ejemplo, hablar de agente que de actor o de sujeto.<sup>22</sup> En ese sentido, de manera consciente, se han incorporado formas variadas de lenguaje que tratan de reflejar la pluralidad de perspectivas incorporadas para abordar el objeto, perspectivas diferentes que tratan de encontrar coherencia precisamente a través de la investigación. De manera que no es una teoría cerrada y única la que guía el proceso sino más bien, como dice Lahire (2004) al explicar su obra, un diálogo entre diferentes partes de mí misma y de mí misma en relación con otros autores. Hay muchas aportaciones que desde distintas perspectivas e incluso diferentes disciplinas aportan una luz que no es posible percibir cuando la mirada se encierra en los estrechos límites de un lenguaje particular. Es cierto que utilizo conceptos como el de *habitus* o campo de Bourdieu pero también se utiliza un lenguaje construido desde la perspectiva de género y se utilizan también aportaciones de autores muy críticos con Bourdieu como Martuccelli o Dubet.<sup>23</sup>

Termina Beltrán su caracterización de lo social señalando que *“quien mide, comprende, describe o explica lo hace necesariamente, lo sepa o no, le guste o no, desde posiciones que no tienen nada de neutras.”* (1985: 8) Poco hay que añadir a estas palabras de Beltrán que enlazan con una de las más antiguas polémicas en ciencias sociales, la posibilidad de una ciencia social libre de valores. Hoy nadie defiende la posibilidad de tal cosa.<sup>24</sup> Ya hemos señalado la necesidad de que el investigador haga explícitos sus valores, pero eso no es suficiente. En la actualidad hay una preocupación cada vez mayor por las dimensiones ética de la investigación, que se concreta tanto en el compromiso ético del investigador como en la insistencia de la ética que debe presidir el proceso de investigación mediando, en ocasiones, entre los objetivos y su consecución.

Respecto al compromiso ético, las posiciones son múltiples<sup>25</sup>. Sin entrar a fondo, compartimos plenamente las palabras de Wright Mills cuando equipara el compromiso moral con el político y los considera ineludibles en cualquier proceso de investigación social.

Quiéralo o no, sépalo o no, todo el que emplea su vida en el estudio de la sociedad y en publicar sus resultados, está obrando moralmente y, por lo general, políticamente también. La cuestión está en si afronta esta situación y

---

22 Como señala Lahire “En las actuales teorías de lo social, se habla indistintamente de actor, de agente, de sujeto, de individuo, de miembro, de autor, de ser social, de persona, de personaje, etc., y, por consiguiente, en cuanto marcadores de territorios o desencadenantes de reflejos teóricos condicionados, las palabras que designan al “hombre en las formas de vida social” también suelen ejercer de referentes clasificatorios. Al utilizarlas, sus autores eligen clasificarse (o dejarse clasificar), declinar su identidad clánica, designar su campo de pertenencia y sus adversarios potenciales, encerrándose de antemano, antes incluso de haber afirmado cualquier propuesta sobre el mundo social, en el espacio acotado de las escuelas, corrientes o tradiciones teóricas.” (2004:17)

23 Incluso en la redacción, de manera consciente se pasa de un lenguaje más formal en el que se habla - como ahora mismo- de forma impersonal, a otro en el que se habla en primera persona del plural, ambos más propios de un lenguaje académico, a ciertas ocasiones en las que utilizo la primera persona del singular para no diluir ni esconder la presencia de un sujeto particular en el proceso de investigación.

24 “Sin duda ya nadie defiende el mito de la *werfreiheit*. La crítica inicial de Gouldner en el sentido de que una sociología libre de valores es solo la ideología de la profesionalización de la disciplina ha sido completada en otros niveles: no hay ni descripciones ni conceptos, ni teorías que sean neutras y todo conocimiento es guiado por algún tipo de interés cognitivo.” (Lamo de Espinosa, 2001: 6)

25 Tal como se puede ver, por ejemplo, en la obra dirigida por Bernard Lahire (2006a) *¿Para que sirve la Sociología?* en la que participan autores de la talla de Dubar, Syngly, Castel, Grignon, Martuccelli o Corcuff, entre otros, y en la que reflexionan básicamente en torno a dos preguntas, el estatuto científico de la sociología y otra de carácter más político, relativa a la implicación de la sociología en las diferentes luchas sociales. Entre las diferentes aportaciones nos quedamos con la recomendación final, tanto de Castel (2006) como de Corcuff (2006) en el sentido de una defensa de la implicación de la sociología en los problemas sociales pero sin que ello implique una pérdida de rigor.

acomoda su mentalidad a ella o si se la oculta a sí mismo y a los demás y va moralmente a la deriva. (Wright Mills, 2000: 96)

Ahora bien, tal como sugieren, entre otros, Castel (2006) y Corcuff (2006) ese compromiso con los problemas sociales debe ir acompañado del máximo rigor en el proceso de investigación.

Respecto a las cuestiones éticas relativas al proceso de investigación y centradas, ahora<sup>26</sup>, en las relaciones entre investigadores e investigados, tanto las epistemologías feministas como los enfoques indígenas, por la posición de ambas poblaciones durante mucho tiempo como objetos de investigación,<sup>27</sup> han contribuido a introducir nuevas perspectivas, de manera que a las ya tradicionales cuestiones relativas a la confidencialidad, anonimato y exclusión del engaño, se añade la insistencia en el trato horizontal entre investigadores e investigados:

Para las comunidades indígenas y otras comunidades marginadas, la ética de la investigación consiste, en un nivel muy básico, en el establecimiento, el mantenimiento y el cultivo de relaciones recíprocas y respetuosas, no solo de las personas entre sí como individuos sino también de las personas como individuos, como colectivos y como miembros de comunidades, y con los seres humanos que viven, y conviven, con otras entidades en el ambiente. (Tuhiwai Smith, 2012: 211)

Esta idea de horizontalidad y relaciones respetuosas ha presidido toda la investigación, máxime en una situación en la que a la asimetría entre investigador/investigados, que suele aparecer en cualquier proceso de investigación, se añade la derivada de la relación profesional de la investigadora como profesora y los alumnos como investigados. Las implicaciones éticas y metodológicas de esta situación han sido tenidas en cuenta en cada detalle particular y, en todos los casos, se ha insistido extraordinariamente, no solo en garantizar el anonimato y la confidencialidad de la colaboración, sino también en la voluntariedad absoluta de la participación.

## 1.4. Objetivos, diseño y estructura de la tesis

El objetivo principal de esta investigación es profundizar en el proceso de elección de estudios universitarios, los factores que inciden en él y la percepción que tienen del proceso -y el relato que construyen- los actores con especial atención al género como factor de la elección (siempre en interacción con otras dimensiones) y al trabajo social como estudio seleccionado. A partir de este objetivo general y en un proceso de contacto y reflexión se han ido perfilando y desglosando una serie de objetivos más concretos (figura 2) que a su vez han servido para ir dando forma tanto a la estructura del relato de la tesis como al proceso mismo de investigación.

Siguiendo un símil fotográfico, una vez encuadrado el tema, es decir, decidido lo que ha de quedar dentro de la foto, queda por decidir la cuestión del enfoque: qué parte de la fotografía ha de quedar más nítida y cuál más desenfocada. Y enfocar es una cuestión de distancia, de marcar la distancia del sujeto al objeto. Y es la decisión respecto al enfoque la que marca el diseño siempre, obviamente, en relación con los conceptos y los objetivos. En nuestro caso y para obtener una visión más completa y en contexto del fenómeno estudiado, se empezará

---

26 Otras cuestiones éticas relativas a la honestidad y transparencia ya se han abordado con anterioridad.

27 No entramos aquí en las aportaciones desde las epistemologías feministas puesto que esa cuestión se aborda con mayor detalle en el capítulo 2; por ello, desde la perspectiva de los estudios indígenas es muy interesante la reflexión de Linda Tuhiwai sobre las aportaciones del enfoque indígena a la reflexión ética: “De qué manera contribuye el enfoque indígena de la investigación a una discusión acerca de las normas éticas? Las perspectivas indígenas desafían a los investigadores a reflexionar acerca de dos contribuciones significativas. En primera instancia, las comunidades indígenas comparten con otras comunidades marginales y vulnerables una experiencia colectiva (y sostenida históricamente) en cuanto objetos de investigación. También comparten el uso “investigación como experto” en la representación de quiénes son. Se trata de una experiencia que las comunidades indígenas asocian con el colonialismo y el racismo, con la desigualdad y la injusticia. Además, y este es un punto todavía más importante, las comunidades indígenas poseen un modo alternativo de conocerse a sí mismas que ha logrado sobrevivir a los ataques de la colonización y a sus impactos” (2012: 217-218)



por la gran distancia, en la que el fenómeno estudiado es solo un punto entre otros muchos, y, poco a poco, se irá aproximando el foco hasta la distancia personal y en ese camino se irá desde los grandes datos y el análisis estadístico hasta el diálogo y la relación cara a cara con las personas investigadas. Y en ese viaje cambia el sujeto y cambia su mirada porque si los grandes datos marcan tendencias, conocer y hablar con quienes dan/damos forma a dichas tendencias es lo que permite comprender que ni somos marionetas, como a veces sugieren los grandes datos, ni podemos situarnos fuera del espacio social que nos construye y da forma y al que cada uno, desde su lugar contribuye a construir y dar forma. Y en esa interdependencia entre el individuo y el espacio social que habita y que le habita es donde toma su fuerza el concepto de *habitus*. Y donde se sitúa el dialogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo, entre la historia y el momento actual; entre el individuo y lo social que, como señala Elias (1990a, 1990b, 1999) no son conceptos opuestos puesto que lo social habita lo individual y, en las elecciones, mediadas por dicho *habitus* el individuo se construye y construye lo social.

De manera que el diseño es fruto de la combinación entre la obtención de unos objetivos y la reflexión metodológica, epistemológica y ética en torno a la investigación social que, en relación con las reflexiones de los dos capítulos de la primera parte, son el germen del primer proyecto de diseño de la investigación. Diseño que se ha ido reformulando en un dialogo constante entre las reflexiones que han ido surgiendo de las diferentes lecturas y la propia práctica investigadora, en una combinación de procedimientos cuantitativos y prácticas cualitativas, de búsqueda de datos secundarios y producción de datos primarios. Así, desde el primer momento se combinó la búsqueda, organización y lectura de la bibliografía con la búsqueda de datos secundarios. Así mismo, el trabajo de campo se ha prolongado a lo largo de tres cursos académicos en un proceso de aproximaciones sucesivas en el que cada paso iba sustentando y guiando los posteriores. De este modo, en el curso 2015-2016 (en noviembre de 2015) se pasó un cuestionario de prueba a uno de los cinco grupos de alumnos matriculados en 1º de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid y se mantuvieron una serie de encuentros con grupos de alumnos en los que se planteó el porqué de la elección de trabajo social y su relación con el género. Partiendo de la información obtenida se elaboró el cuestionario que en noviembre de 2016 se pasó a todos los alumnos matriculados en primero de trabajo social en la U. Complutense en el curso 2016-2017. Paralelamente se fue preparando un cuestionario dirigido a alumnos de 2º de bachillerato matriculados en Sociales y Humanidades en la Comunidad de Madrid que se pasó en abril de 2017 y, finalmente, con toda la información se prepararon los grupos de discusión que se celebraron en noviembre de 2017 con alumnos matriculados en 1º de Trabajo Social de la Complutense en el curso 2017-18.

A continuación se presentan los objetivos junto con un resumen de los contenidos de cada capítulo y una breve referencia a la metodología que se irá desarrollando y justificando con mayor detalle en el capítulo correspondiente. Los primeros capítulos parten cada uno de un objetivo que se concreta en una pregunta, cuya respuesta genera nuevas preguntas. Se ha querido plasmar así, en la medida de lo posible, la génesis y el proceso de elaboración del diseño de investigación, diseño que se ha ido transformando con las aportaciones y las interconexiones que se han ido estableciendo al tratar de conjugar lo aprehendido y aprendido en cada uno de ellos. Porque no cabe duda que una tesis, tal como decía Jesús Ibáñez (1985) referida a cualquier investigación, es la obra de un sujeto en proceso. Un proceso de aprendizaje en el que es el propio sujeto el que se va transformando al tiempo que conoce. Y al tiempo que se transforma el sujeto, se va modificando la propia investigación.

#### 1.4.1. Primera parte: Fundamentación

En la primera parte, formada por dos capítulos, se aborda la reflexión acerca de los ejes principales sobre los que se sustenta esta tesis y a partir de los cuales se va construyendo su objeto. En ellos se trata de dar



Figura nº 2: Objetivos

O B J E T I V O S		CAPÍTULOS	
1.1. Concretar el significado que tiene para la investigación adoptar una perspectiva de género desde un punto de vista teórico, epistemológico, metodológico, ético y político.		2. SOBRE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	1ª parte
	1.2. Explorar las diferentes marcos teóricos y metodológicos desde los que se aborda la cuestión de la elección en sociología en relación a su posible relevancia y utilización en la investigación.	3. SOBRE LA ELECCIÓN EN SOCIOLOGÍA	
2.1 Analizar la bibliografía más relevante, nacional e internacional, en torno a la elección de estudios universitarios con especial atención al tratamiento que se hace desde una perspectiva sociológica y de género.		4. SOBRE LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	2ª parte
2.2.1. Conocer la evolución histórica y la situación actual del trabajo social como disciplina y profesión desde una perspectiva de género. 2.2.2. Revisar la bibliografía sobre la elección de estudios de trabajo social.		5. SOBRE EL TRABAJO SOCIAL Y SU ELECCIÓN	
3. Investigar la influencia del género (en interacción con otros factores) en la elección de estudios de trabajo social como caso particular de estudios en una profesión con mayoría de mujeres.	3.1. Describir y analizar los patrones de género en la elección de estudios universitarios en España en relación con los diferentes contextos socio-históricos y los diferentes discursos sobre las mujeres. 3.2. Describir y analizar los patrones de género en la elección de estudios de trabajo social.	6. LA ELECCIÓN DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA	3ª parte
	3.3. Situar el trabajo social en el mapa de preferencias de los alumnos de 2º de Bachillerato según el género y la situación en el espacio social.	7. SITUACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL EN LOS MAPAS DE PREFERENCIAS	
	3.4. Elaborar un perfil/perfiles de los estudiantes de trabajo social en relación con las características del proceso de elección. 3.5. Obtener, analizar e interpretar los discursos de los estudiantes de trabajo social sobre su elección (prestando especial atención al grado de libertad/condicionamientos que perciben) y a la presencia mayoritaria de mujeres en relación con el género. 3.6. Profundizar en las trayectorias, justificaciones, sentidos y expectativas en torno a la elección de los estudiantes en relación con el género y la situación en el espacio social y escolar.	8. LOS QUE ELIGEN TRABAJO SOCIAL: ANÁLISIS COMPARATIVO DE TRAYECTORIAS, SENTIDOS, JUSTIFICACIONES Y EXPECTATIVAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y LA SITUACIÓN EN EL ESPACIO SOCIAL	

respuesta, respectivamente, a los objetivos 1.1 y 1.2. Estos primeros objetivos tienen un carácter más abstracto y general, más teórico -si es posible o deseable separar lo teórico de lo epistemológico y metodológico - y se apoyan en cada caso en la revisión, selección y análisis de la bibliografía considerada más relevante y pertinente de cara a la consecución de cada uno de los objetivos. En ambos casos no se trata, ni mucho menos, de una revisión exhaustiva, sino de una selección de aquellos textos y autores que, desde mi perspectiva, han contribuido más a la construcción del punto de vista particular desde el que se aborda la investigación. No se trata por tanto, en ninguno de ambos casos de hacer una revisión bibliográfica con criterios externos de relevancia, completitud, espaciales, temporales o de ningún otro tipo, sino de especificar la contribución que diferentes autores y perspectivas han tenido en mis reflexiones sobre el género, por una parte, y la elección como fenómeno social, por otra. Podría argumentarse que ambas reflexiones son excesivamente teóricas, generales y extensas y que bien pudiera la tesis comenzar en la segunda parte. Y así podría haber sido si se tratara de un informe. Sin embargo, en una tesis, es importante poner sobre el tapete la totalidad de las cartas. Y las lecturas y reflexiones sobre el género y la elección han sido fundamentales en la génesis y el desarrollo de la investigación.

## Capítulo 2: Sobre la perspectiva de género

1.1. Concretar el significado que tiene para la investigación adoptar una perspectiva de género desde un punto de vista teórico, epistemológico, metodológico, ético y político.

En este capítulo la reflexión gira en torno a una serie de cuestiones sobre el género y la perspectiva de género. En primer lugar se aborda el significado y las implicaciones que tiene para una investigación adoptar una perspectiva de género indagando en el concepto género y las controversias y críticas que genera su uso y describiendo, a partir de aquí, el significado y las implicaciones que tiene el uso de este concepto y la adopción de una perspectiva de género en el contexto concreto de esta investigación. En segundo lugar, se aborda la cuestión de la elección y la libertad en relación con el género que enlaza con la reflexión acerca de las identidades y estereotipos de género así como la asimetría de las relaciones y tareas. En tercer lugar se indaga acerca de las aportaciones, desde las epistemologías feministas, sobre la ciencia y la práctica científica que constituyen uno de los principales ejes de apoyo en el desarrollo de esta tesis . Y, por último, se dan unas pinceladas acerca de la situación actual de las relaciones de género.

## Capítulo 3: Sobre la elección en sociología

1.2. Explorar las diferentes marcos teóricos y metodológicos desde los que se aborda la cuestión de la elección en la Sociología en relación a su posible relevancia y utilización en la investigación.

En este capítulo se abordan las aportaciones que diversos sociólogos han hecho a la cuestión de la elección puesto que las investigaciones concretas que desde el ámbito de la sociología se han hecho sobre las elecciones universitarias se enmarcan dentro de estas teorías más amplias; de manera que la elección de una u otra perspectiva para abordar el objeto de estudio va más allá de la revisión de la literatura específica sobre la elección de estudios universitarios y se fundamenta en criterios más amplios sobre el modo de entender lo social y su estudio. Por una parte se abordan las reflexiones que sobre la elección han hecho autores como Elias, Giddens o Bourdieu, entre otros, algunas de cuyas ideas y conceptos han servido para iluminar y concretar la

aproximación al objeto de estudio. Por otra parte, se hace mención y se indaga en los supuestos del Individualismo Metodológico y la Teoría de la Elección Racional explicando las razones por las que se descarta esta perspectiva pese a ser una de las más utilizadas en las investigaciones sobre elecciones educativas. A continuación se hace mención a la importancia que se da a la elección en la caracterización de las sociedades actuales a partir de conceptos como la individualización y la modernidad reflexiva; para enlazar con el tratamiento que sobre la elección se hace desde las llamadas “nuevas sociologías del individuo” indagando, especialmente en las aportaciones de Dubet, Martuccelli y Lahire. Todos estos autores, en mayor o menor medida, han servido de inspiración para la investigación, no solo por sus aportaciones teóricas sino también por sus reflexiones y su práctica investigadora.

Aunque existen claras relaciones entre ellos, los dos primeros capítulos se presentan como líneas de investigación/reflexión independientes, de carácter más teórico que empírico, de las que obtenemos unas conclusiones, que figuran al final de cada capítulo, que nos llevan a nuevas preguntas y que, de este modo, van dando forma a los objetivos e hipótesis de lo que podemos llamar la “investigación principal” que se enmarca y se concreta con las aportaciones de la segunda parte. De este modo, más que hablar de una única investigación habría que hablar de varias investigaciones que se relacionan y confluyen en la línea principal.

### 1.4.2. Segunda parte: Construyendo el objeto

El objetivo de las investigaciones/reflexiones que se llevan a cabo en esta segunda parte, con un carácter más concreto que las de la primera parte, es ir conociendo, enmarcando y, de este modo, construyendo, el objeto de investigación. Así, en esta segunda parte, se abordan dos líneas de aproximación al objeto de estudio, por una parte, las elecciones universitarias (cap. 4) y por otra el trabajo social (cap. 5)

### Capítulo 4: Sobre la elección de estudios universitarios

2.1 Analizar la bibliografía más relevante, nacional e internacional, en torno a la elección de estudios universitarios con especial atención al tratamiento que se hace desde una perspectiva sociológica y de género.

La elección de estudios universitarios es una temática que se ha abordado desde muy diferentes disciplinas y sobre la que existe abundante literatura de carácter muy variado no solo por la pluralidad de miradas sino también por las peculiaridades de los diferentes sistemas de acceso a la universidad en los diferentes países.

La revisión bibliográfica se ha hecho en dos etapas. En un primer momento se ha revisado la bibliografía internacional más relevante sobre esta cuestión centrándonos especialmente en las que se han hecho desde la sociología y con perspectiva de género. En un segundo momento se ha hecho una revisión lo más completa posible de la bibliografía española sobre este tema. Sin poder hablar de exhaustividad, pues en la actualidad, con la proliferación de publicaciones y la facilidad de acceso a las diferentes bases bibliográficas, el problema es siempre de exceso de información con la consecuente imposibilidad de abarcar todas las publicaciones en torno a una problemática concreta, se ha procurado que la revisión sea lo más completa posible. De manera que, por una parte, se han analizado las investigaciones a las que se ha podido tener acceso sobre este tema, con independencia de la disciplina desde la que se ha abordado (economía, sociología, pedagogía, psicología, etc) para obtener una visión de conjunto sobre los objetivos, la perspectiva teórica, la metodología y las conclusiones. Estos estudios tienen, por una parte, la ventaja de centrarse en el acceso al Sistema Universitario Español y, por otra, se pueden considerar una muestra de las perspectivas teóricas y metodológicas que se están dando a escala internacional dada la globalización actual en el conocimiento científico.

## Capítulo 5: Sobre el trabajo social y su elección

2.2.1. Conocer la evolución histórica y la situación actual del trabajo social como disciplina y profesión desde una perspectiva de género.

2.2.2. Revisar la bibliografía sobre la elección de estudios de trabajo social.

Las reflexiones sobre el trabajo social se han plasmado en el capítulo 5 donde se trata de entender y reflejar su situación dentro del campo profesional y disciplinar así como los diferentes discursos y tensiones que a lo largo de la historia y en la actualidad han ido dando forma al trabajo social como profesión y disciplina. La aproximación se hace desde una perspectiva de género ya que la presencia mayoritaria de mujeres es una constante histórica en una línea que une las prácticas y saberes de determinados grupos de mujeres que se incorporan al mundo público a lo largo del XIX y dan forma a principios del XX a una nueva profesión con el trabajo social actual. Para ello se ha hecho una revisión bibliográfica sobre el trabajo social en la que se ha prestado especial atención a la historia y situación actual en España y a la perspectiva de género.

El capítulo se ha estructurado en tres partes. En la primera se analizan las características del proceso histórico de construcción del trabajo social en España. La segunda aborda su situación en la actualidad desde una perspectiva de género teniendo en cuenta, por una parte, las similitudes con otras profesiones y disciplinas con una mayoría de mujeres respecto a su situación en el campo profesional y, por otra, las relaciones de género dentro del trabajo social; terminando con una consideración acerca de su identidad e imagen; reflexiones en las que se cruzan y se abordan toda una serie de cuestiones que desde sus inicios han atravesado el trabajo social: disciplina/profesión, práctica/teoría, ciencia/técnica, gestión/intervención, control/cambio; individual/estructural, cuidado/justicia. Reflexiones en las que la perspectiva de género ofrece nuevos puntos de vista y propuestas. En la tercera se hace una revisión de la bibliografía sobre la elección de trabajo social destacando los aspectos específicos en relación con la bibliografía general sobre la elección de estudios universitarios y analizando la metodología de las diferentes investigaciones con objeto de perfilar el diseño de investigación.

### 1.4.3. Tercera parte: Espacio social de elección de estudios de trabajo social

En la tercera parte, centrada en la situación actual de la elección de estudios de trabajo social, se lleva a cabo una investigación empírica en la que se trata de ver tanto la posible influencia del género en la elección (en relación con otros factores) como la percepción de dicha elección y sus condicionantes por los propios electores. Por una parte, interesaba conocer la situación del trabajo social en relación con otros estudios respecto a las preferencias: es decir la perspectiva de los posibles electores y por otra, ahondar en las trayectorias y discursos de quienes ya lo han elegido. Y esta distinción entre posibles electores y los que ya han elegido sirvió para trazar las líneas generales del diseño de esta tercera parte.

## Capítulo 6: La elección de estudios universitarios en España

3.1. Describir y analizar los patrones de género en la elección de estudios universitarios en España en relación con los diferentes contextos socio-históricos y los diferentes discursos sobre las mujeres.

3.2 Describir y analizar los patrones de género en la elección de estudios de trabajo social.

Para la consecución del primer objetivo he trabajado por una triple vía. En primer lugar, una revisión bibliográfica sobre educación y mujer en España y, especialmente, sobre la incorporación y la situación de las

mujeres en la Universidad. Poco a poco he ido viendo la necesidad de acudir directamente a las fuentes de datos, pues si bien es verdad que existen numerosísimos y excelentes estudios históricos sobre la incorporación de las mujeres a la Universidad y en ellos se analiza, entre otras cosas, su presencia en los diferentes estudios, no existe ninguno en el que se analice detenidamente la evolución de los patrones de género desde la incorporación de las mujeres a la Universidad en España hasta la actualidad. Para obtener esa visión de la evolución a lo largo del último siglo de la presencia de las mujeres en las diferentes titulaciones he acudido a fuentes de datos del INE y del Consejo de Universidades. La descripción pormenorizada de las fuentes y el tipo de análisis estadístico se encuentra en dicho capítulo. Además, se ha ido poniendo de manifiesto la importancia de enmarcar este proceso en los diferentes cambios que ha ido sufriendo la Universidad en particular y la sociedad española, en general. Centrándonos, especialmente, en los cambios en las relaciones de género y el discurso dominante sobre hombres y mujeres en los diferentes momentos.

Respecto al segundo objetivo, se realiza un análisis estadístico de datos secundarios centrado en la elección de estudios de trabajo social en España, analizándolo en relación con las diferentes etapas por las que han pasado estos estudios y tratando de ver en qué medida, el paso de una a otra situación ha afectado o no a la composición por sexos de los estudiantes. Para las primeras épocas no existen datos publicados o recogidos por el INE, de tal forma que se ha recurrido a diversos estudios históricos sobre las primeras Escuelas de Trabajo Social en España. Posteriormente, se han utilizado datos de diversas estadísticas del INE y del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

## Capítulo 7: Perspectiva de los posibles electores: situación del trabajo social en los mapas de preferencias

3.3. Situar el Trabajo Social en el mapa de preferencias de los alumnos de 2º de Bachillerato según el género y la situación en el espacio social.

Para la consecución de este objetivo se ha pasado un cuestionario a una muestra de alumnos de segundo de bachiller matriculados en la especialidad de Ciencias Sociales o Humanidades, por ser quienes en mayor medida eligen trabajo Social.<sup>28</sup> El objetivo principal era comparar los espacios *sociales de elección* según el género y la clase social ya que los diferentes grados son más o menos pensables o impensables o, en todo caso, su elección supondría la transgresión de ciertas normas no escritas del grupo de referencia, según el género y/o la clase social. Quizá no sea el cuestionario el mejor procedimiento para llegar a esas normas no explícitas de los diferentes grupos en relación con las posibilidades de elección, pero cualquier diseño de investigación ha de ser un equilibrio entre lo deseable y lo posible y, si ya es difícil conseguir el acceso a algunos colegios, lo es mucho más cuando se trata de organizar grupos de discusión o entrevistas abiertas a los alumnos. Por ello, se ha optado por un cuestionario auto-cumplimentado con preguntas sencillas y poco problemáticas que pudiera ser respondido en el aula en un máximo de 10 minutos, -por el escaso tiempo de que disponen los alumnos de 2ª de bachiller, especialmente a final de curso, que es cuando, por diversas razones, se decidió pasar el cuestionario-. Además, en todo momento, tanto al contactar con los colegios como en el momento de administrar los cuestionarios se insistió tanto en garantizar el anonimato como en la voluntariedad de la colaboración.

Respecto a la muestra, considerando la imposibilidad de lograr una muestra estrictamente aleatoria -no solo por falta de recursos humanos y materiales, sino también por los posibles problemas de no respuesta-, se ha optado por un muestreo de carácter teórico en el que se han tratado de representar la diversidad de colegios de

<sup>28</sup> La explicación pormenorizada de esta y otras decisiones del diseño se hará en el capítulo correspondiente.

la Comunidad de Madrid según una serie de criterios (área, tipo de colegio, zona, etc). Se contactó con más de 50 colegios de los que han aceptado colaborar 26, con un total de cuestionarios válidos después de la depuración de los datos de 527. La descripción más detallada del diseño del cuestionario y la muestra están en el capítulo correspondiente así como los detalles relativos al análisis.

#### Capítulo 8: Los que eligen trabajo social: análisis comparativo de trayectorias, sentidos, justificaciones y expectativas en función del género y la situación en el espacio social y escolar

3.4. Elaborar un perfil/perfiles de los estudiantes de Trabajo Social en relación a las características del proceso de elección.

3.5. Obtener, analizar e interpretar las explicaciones de los estudiantes de Trabajo Social sobre su elección (prestando especial atención al grado de libertad/condicionamientos que perciben) y a la presencia mayoritaria de mujeres en relación con el género.

3.6. Profundizar en las trayectorias, justificaciones, sentidos y expectativas de los estudiantes en torno a la elección, en relación con el género y la situación en el espacio social y escolar

Para la consecución de este objetivo se pasó un cuestionario a todos los alumnos matriculados en primero de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid en el curso 2016-2017. Previamente, el curso anterior, se había pasado un cuestionario de prueba a uno de los grupos de primero y se realizaron tres reuniones de grupo con dichos alumnos en las que se propuso hablar sobre la elección de estudios en relación con el género. El cuestionario de prueba fue contestado por 65 alumnos, los mismos que participaron en las tres reuniones de grupo que se celebraron en el aula después de administrar el cuestionario.

Con toda esta información, además de la acumulada sobre las diferentes formas de abordar esta temática obtenida en la revisión bibliográfica de los capítulos 4 y 5, se elaboró el cuestionario definitivo que se pasó en noviembre del año 2016. El cuestionario, por su planteamiento y formato, tuvo una buena acogida por parte de los alumnos y, a pesar de la insistencia en que la colaboración era absolutamente voluntaria y, por supuesto, anónima, y a pesar también de que había varias preguntas abiertas, lo que hacía más laboriosa la respuesta, el porcentaje de respuesta fue muy alto. El cuestionario fue respondido por 283 alumnos (86% de los matriculados) y la mayor parte de ellos contestaron extensamente las tres preguntas abiertas que se plantearon.

Desde un primer momento se tuvo claro que los cuestionarios eran una forma de aproximación que permitiría encontrar las principales tendencias y patrones y que la investigación culminaría con alguna práctica cualitativa. Durante tiempo se estuvo barajando la posibilidad de realizar entrevistas semiestructuradas, pero finalmente, se tomó la decisión de hacer la investigación mediante grupos de discusión ya que, entre otras cosas interesaba la posible existencia de diversos discursos sobre la elección y sobre el trabajo social en función de diferentes patrones de elección así como del sexo. Además, interesaba ver como se construían los discursos sobre la elección y sobre el trabajo social *entre* alumnos ya que, al ser la investigadora al mismo tiempo profesora en la Facultad de Trabajo Social, el peso y la asimetría de la relación profesor-alumno en la situación de entrevista podría ser mucho mayor que en una situación de grupo donde la presencia del profesor, sin desaparecer, se diluye en la presencia de compañeros. Así, cada uno utiliza a los demás como interlocutor con el que contrasta su experiencia y ante el que explica y justifica su elección, de manera que en el proceso van surgiendo las identificaciones y complicidades con las que se van construyendo los discursos sobre la elección. El diseño de los grupos se apoyó en los resultados obtenidos en el cuestionario en el que se identificaron ciertos patrones

ligeramente diferentes según el sexo, la opción (haber elegido o no el Grado de Trabajo Social en primera opción) y el tipo de acceso (Prueba de Acceso a Universidad o CFGS) por ello fueron estos los criterios que se utilizaron para la elaboración de los grupos de discusión que se realizaron con alumnos voluntarios matriculados en 1º de Trabajo Social de la Complutense en el curso 2017-2018 durante el mes de noviembre de 2017.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Lo mismo que en el resto de los capítulos, las explicaciones más detalladas sobre el diseño y el tipo de análisis de los grupos se encuentran en dicho capítulo.



## 1º Parte: Fundamentación



## Capítulo 2. Sobre el género

---

Si los estudios sobre la mujer no son un intento centrado de unir la teoría, el trabajo intelectual, con la práctica política dirigida a mejorar el estatus de la mujer, entonces me temo que no son absolutamente nada. (Braidotti, 1991: 4)

### 2.1. La perspectiva de género

Hay palabras que de tanto usarlas y de formas tan diversas pierden casi por completo su eficacia comunicativa. Hay palabras que, en el intercambio entre su uso académico y su uso común, se cargan tanto de valor, que con solo pronunciarlas puedes conseguir poner en pie a un auditorio o volverlo en tu contra. Hay palabras difíciles, ambiguas, contradictorias, políticas, fuertes, sensibles, cambiantes, diversas. Hay palabras cuyo uso, por tanto, ha de concretarse en el contexto de cada investigación. Género es, sin duda, una de esas palabras.

Esta investigación puede ser enmarcada dentro de lo que se ha llamado estudios de género, lo que implica no solo el uso del género como categoría de análisis sino también la adopción de una perspectiva crítica que pretende contribuir desde la investigación a la desaparición de importantes desigualdades que persisten en la vida social.

Incluimos por ello una reflexión sobre lo que significa tanto la perspectiva de género como el género como categoría de análisis; especialmente respecto a las implicaciones que tiene de cara al desarrollo de este trabajo. No se trata tanto de hacer un relato histórico, detallado y amplio del surgimiento y desarrollo de estos estudios y su implantación en las diferentes ciencias -cuestiones ampliamente tratadas, debatidas y desarrolladas en numerosos trabajos-, como de señalar sus principales hitos en relación con su influencia en mi mirada y mi forma de aproximación al mundo social y a su investigación. De forma que, a lo largo de este capítulo se harán una serie de reflexiones en torno al género. Los tres primeros epígrafes son más generales. En el primero se trata de subrayar la relación entre los estudios de género y el feminismo; en el segundo se concretan las principales características de los estudios de género y en el tercero se abordan los diferentes significados y usos del género como categoría analítica así como las principales controversias en torno al mismo. Los tres siguientes apartados se refieren a aspectos más particulares en torno al género, de manera que, en cada uno de ellos se trata una problemática relacionada con el tema de esta tesis y su forma de abordarlo. Así, en el cuarto epígrafe se abordan cuestiones relacionadas con la libertad y las posibilidades de elección ligadas al género en las que se relacionan factores externos e internos y se reflexiona especialmente sobre la identidad y los estereotipos de género como condicionantes de las elecciones; el quinto se ocupa de la relación del género con la ciencia centrándonos fundamentalmente en las aportaciones que, desde las diferentes epistemologías feministas, se han hecho sobre la reflexión y la práctica científica; en el sexto se trata de perfilar, a través de diversas investigaciones, la situación actual de las relaciones de género en los países occidentales y, especialmente en España, como marco general para la comprensión de la situación de la elección de estudios en general y del trabajo social en particular. Termina el capítulo con unas conclusiones en las que se trata de presentar las principales ideas que la reflexión sobre el género aporta al desarrollo de la investigación.

#### 2.1.1. Estudios de género y feminismo

No es posible entender los *estudios de género* sin relacionarlos con el *feminismo*: los estudios de género surgen ligados e impulsados por el movimiento feminista, en concreto por la llamada “segunda ola” en los años

setenta del siglo XX. Como señala Alberdi “El feminismo ha sido a la vez un proyecto intelectual y un proyecto político” pues “ha vinculado siempre sus análisis teóricos y sus propósitos prácticos de cambio social.” (1999: 9-10). Esta estrecha relación del feminismo con los estudios de género aparece reflejada en gran parte de la literatura relativa a los estudios de género:

El feminismo (...) ha conseguido ir formando un corpus teórico de indudable novedad que está transformando todos los campos del conocimiento y, por ende, las prácticas sociales y políticas.

Se ha abierto así una nueva perspectiva de análisis (...) Esta nueva óptica, (...) está generando sus propias investigaciones desde los presupuestos del feminismo. (Martínez López, 1995: 7)

Pilar Ballarín (2000) sugiere, incluso, ir más allá y propone el nombre de *feminismo académico*, frente a *estudios de las mujeres o de género*, para no olvidar que esta actividad forma parte del movimiento feminista.

Pues bien, de acuerdo con el feminismo y los estudios de género, el fin último de esta investigación no es otro que el de contribuir, en la medida de lo posible, al cambio en las estructuras, sentidos y prácticas sociales que hoy, de una manera más sutil, menos visible -al menos en los llamados países desarrollados- pero no menos efectiva, siguen perpetuando desigualdades entre hombres y mujeres.

Cierto es que hoy, hablar de *feminismo* es tan complicado como hablar de *género*, pues son tantas las formas, tan diferentes y tan opuestas las que coexisten que en lugar de *feminismo* se suele hablar de *feminismos*. Sin embargo, y en una primera aproximación, no entraremos en los diferentes feminismos y sus implicaciones. Por ahora se trata simplemente de poner de relieve el carácter crítico de esta investigación. Para ello, entendemos por feminismo, tal como lo expresa Amelia Valcárcel, todo un conjunto de acciones diversas cuyo fin es acabar con las desigualdades entre hombres y mujeres.

El feminismo no es solo una teoría ni tampoco un movimiento, ni siquiera una política experta. Siendo todo eso, ha sido y es también, (...) una masa de acciones, a veces en apariencia pequeñas o poco significativas. Cada vez que una mujer individualmente se ha opuesto a una pauta jerárquica heredada o ha aumentado sus expectativas de libertad en contra de la costumbre común, se ha producido y se produce lo que podríamos llamar un “infinitésimo moral” de novedad. El feminismo ha sido y es esa suma de acciones contra corriente, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas. Esto es, tales acciones se realizan sin tener la conciencia de una voluntad común. (Valcárcel, 2000: 51)

Pues bien, si esta investigación contribuye a producir un “infinitésimo moral” de novedad y, con ello, a aumentar la conciencia de la persistencia de importantes desigualdades y, por tanto, a aumentar la libertad y disminuir las desigualdades, habremos logrado uno de nuestros objetivos; pues si hay un rasgo que caracteriza los estudios de género más allá de las distintas disciplinas, orientaciones ideológicas, teóricas, metodológicas y epistemológicas es su vocación crítica y, por tanto, transformadora. Como señala Durán (1996) no debe confundirse el objeto con la perspectiva: no es el hecho de que el sujeto investigador o los investigados sean mujeres o, en un sentido más amplio, las relaciones de género, lo que convierte una investigación en un estudio de género: lo que permite situar una investigación dentro de los estudios de género es la perspectiva crítica y emancipadora.

En este sentido, cuando hablamos de una disminución de las desigualdades de género, por lo que se aboga no es por la igualdad, en el sentido de similitud o semejanza, sino por la equidad, tal como la define Fernández Villanueva (2010). Equidad que no tiene que ver con la semejanza sino con la equivalencia en la capacidad de actuar en lo social, concepto más relacionado con la justicia distributiva y retributiva. Equidad que, es “una igualdad “situada”, contextualizada, porque considera las condiciones previas desde las que se parte así como las consecuencias de las acciones derivadas de su aplicación”(94). Equidad como concepto relacional en el que

el grupo de comparación de las mujeres han de ser los hombres y no, como se hace tantas veces, las mujeres de épocas anteriores.<sup>30</sup>

### 2.1.2. Principales características de los estudios de género

El antecedente de los actuales *Estudios de Género* fueron los *Estudios de la Mujer*<sup>31</sup> cuyo principal objetivo fue el de recuperar a la mujer como sujeto y objeto del conocimiento, poniendo de manifiesto su invisibilidad, sin perder de vista el principal propósito del feminismo: la transformación de las estructuras y prácticas sociales con el fin de terminar con las desigualdades respecto a las mujeres.

Estos primeros *Estudios de la mujer* pasaron después a llamarse *Estudios de las mujeres* y a continuación *Estudios de género*. Estos cambios en la denominación vinieron acompañados de importantes cambios en la perspectiva desde la que se abordaban tanto los estudios como las acciones sociales.

En el terreno analítico el desarrollo de los estudios sobre las mujeres ha venido acompañado de cambios conceptuales y lingüísticos importantes que han permitido avances epistemológicos relevantes. Se pasa de hablar de La Mujer, a incorporar el saber de las mujeres en todas las perspectivas del saber social y, posteriormente, a hablar de género y a señalar las relaciones de género como un aspecto fundamental de todas las sociedades. (Alberdi, 1999:15)

El paso de los estudios de las mujeres a los estudios de género supone, por tanto, no solo un cambio de denominación, sino un cambio en la forma de entender y practicar tanto la investigación como las políticas sociales. Así, por ejemplo, Martínez López en el año 1995 destacaba las enormes implicaciones que para la ciencia y la política tenía la introducción del concepto *género*:

(...) las recientes aportaciones teóricas- sobre todo la introducción del concepto de género en casi todos ámbitos científicos-, están transformando todo el campo de las ciencias, y empiezan a introducir cambios en las concepciones y comportamientos políticos y sociales. (Martínez López, 1995: 8)

Hasta ahora “las políticas de la mujer” han estado orientadas a la redistribución de bienes, servicios y transferencias, mientras que la “política de igualdad de género” tiene que ver con la redistribución de la condición y poder sociales. (Martínez López, 1995: 9)

En general, el uso del término *género* se generalizó durante los ochenta en las diferentes ciencias, siendo el proceso muy similar en todas ellas<sup>32</sup>. Se pasa de hablar de la *Mujer*, a hablar de *las mujeres* por las críticas al esencialismo que supone hablar de la mujer en singular y, posteriormente, por la confluencia de diversas

30 Eso no significa que a la hora de analizar el cambio no se ponga en relación la situación actual con situaciones anteriores, lo que significa es que, en el momento de evaluar la equidad, la comparación ha de hacerse entre hombres y mujeres en un determinado momento.

31 Según Alberdi (1999) el objetivo de estos estudios “fue el desarrollo de un *corpus* teórico que tuviera en cuenta la existencia de las mujeres y que, a la vez, planteara una nueva metodología contemplando las relaciones entre hombres y mujeres y cuya difusión posterior tuviera un impacto en la mejora de las condiciones de vida de todas las mujeres.” (Alberdi, 1999: 10)

32 Este proceso está muy bien explicado por Aurelia Martín Casares para la Antropología; incluimos su descripción porque, en líneas generales, refleja lo que ha sucedido en las diferentes ciencias sociales: “La Antropología de la Mujer de los años 70 nació para denunciar el androcentrismo y explicar cómo se representaba a la mujer en la literatura antropológica. Durante esta primera etapa se utilizaba el concepto “mujer”, en singular denotando un claro esencialismo: todas las mujeres estaban representadas bajo un denominador común, el hecho de “ser mujer”. Esta primacía de la esencia sobre la existencia ocultaba implícitamente la heterogeneidad del colectivo femenino, cuyas integrantes aparecían desprovistas de individualidad. (...) Muy pronto se objetó el reduccionismo y la perspectiva de la Antropología de la Mujer y se introdujo el término “mujeres”, en plural, reconociendo de este modo la diversidad de las existencias femeninas(...) la incorporación del concepto “género” como categoría de análisis antropológico se inaugura en la década de los 80. De este modo, se pasa de un campo de investigación relativamente limitado - las mujeres- a un enfoque global de la sociedad.(...) Aunque el uso del concepto, a veces ha sido problemático “De hecho, el concepto género comenzó utilizándose en numerosas publicaciones como sinónimo de mujeres, simplemente porque sonaba más neutral y académico.” (2006: 32-34)

razones, el plural se sustituye por *género*. Y, aunque desde un primer momento tuvo muy buena acogida, también desde sus inicios surgieron las polémicas en cuanto a su uso y su significado.

En España, y en particular dentro de la sociología, el proceso ha sido más lento tanto en su evolución cuantitativa como cualitativa. La primera vez que se presentó la sociología de la mujer como un área académica dentro de los estudios sociológicos fue con motivo del Congreso Mundial de Sociología que se celebró en España en 1990 (Alberdi, 1999). En él se preparó un libro sobre la sociología en España y uno de los capítulos se ocupaba de la sociología de la mujer. Para Alberdi:

La perspectiva de género supone un enriquecimiento del análisis sociológico en cuanto pone un interés primordial en una cuestión que ha estado siempre presente en la Sociología, aunque no se cuestionara como motivo de reflexión, dándose por hecho que las diferencias entre hombres y mujeres eran un rasgo más de la sociedad sobre el que apenas se hacían análisis ni consideraciones.”(1999: 14)

En una de las obras más conocidas sobre teoría sociológica (Ritzer, 2002), en el capítulo dedicado a la teoría sociológica feminista, se señalan dos características distintivas:

La teoría feminista difiere de la mayoría de las teorías sociológicas en dos aspectos clave. Primero, se trata de la obra de una comunidad interdisciplinar(..) Segundo, la sociólogas feministas, al igual que otras académicas feministas, trabajan con un objetivo doble: ampliar y profundizar su disciplina de origen-en este caso la sociología-reconstruyendo el conocimiento de la disciplina para explicar los descubrimientos que han hecho las estudiosas feministas; y desarrollar una comprensión crítica de la sociedad con el fin de cambiar el mundo en la dirección que consideran más justa y humana. Tener un objetivo doble de este tipo es el sello distintivo de toda teoría crítica. (Madoo Lengerman y Niebrugle-Brantley, 2002: 380)

Pues bien, estas dos características que las autoras señalan como propias de los estudios de género en sociología se pueden extender, a nuestro juicio, a los estudios de género en general. De tal forma que la interdisciplinariedad<sup>33</sup> y la vocación crítica, constituyen dos características diferenciales de los estudios de género a las que se puede añadir una tercera: el carácter relacional del género -que ha sido subrayado por múltiples autoras-<sup>34</sup>. Carácter relacional que se pone de manifiesto, como se irá viendo, en múltiples dimensiones: hombre en relación con mujer; masculino en relación con femenino; mujer en relación con femenino; hombre en relación con masculino; sexo en relación con género; naturaleza en relación con cultura; representaciones, instituciones, identidades, etc. Estas son, por tanto, a nuestro juicio, las tres características fundamentales de cualquier estudio de género: interdisciplinariedad, carácter crítico y enfoque relacional.

---

33 Precisamente para subrayar esa interdisciplinariedad es por lo que a lo largo de esta reflexión sobre el género y la perspectiva de género se han utilizado referencias de muy diversas disciplinas: sociología, antropología, psicología, psicología social, filosofía, historia, lingüística y geografía, entre otras.

34 Son muchísimas las autoras que subrayan el carácter relacional del género, por citar algunas: Braidotti (1991: 15) se refiere al énfasis relacional del género en varios sentidos y destaca “el vínculo relacional como base de la epistemología feminista”; Casado (2002: 181): “Se trata, desde esta perspectiva, de considerar el género en términos posicionales, (...) esto es, un género que no tiene carácter sustantivo sino relacional y que, (...) es capaz de producir diferencia, de producir significados. Y esa producción de significado solo puede hacerse en relación”; Martín Casares (2006: 18) define el género como “multidimensional y relacional;”(18) ; Moncó (2011) también subraya que la utilización de la categoría género implica un enfoque relacional así como la importancia de poner de manifiesto que en esas relaciones siempre están presentes el poder y la dominación; es muy interesante la explicación de García Selgas (2006) sobre el carácter relacional y fluido del género: “El género nos confronta con nuestra realidad relacional: mi género, el varón que soy, es efecto y parte de las relaciones en las que me he visto inmerso desde la infancia y en las que me he encontrado investido de unas obligaciones y unas querencias que han ido variando con mis propias prácticas y relaciones. Esta procesualidad y fluidez del género no lo convierte en algo adjetivo o superficial. Todo lo contrario. Más bien hablaríamos de que es estructural, tanto en el sentido de que desborda las relaciones inmediatas o presentes y se extiende en el espacio-tiempo abarcando a muchas y distintas personas, cuanto en el sentido de que resulta configurado y condicionado por los modelos hegemónicos de género (cómo se debe ser varón-novio, varón-esposo, varón-padre, etc) y por sus actualizaciones concretas.” (22)

## 2.2. Género: concepto, controversias, críticas

El término “género” es uno de los más ambiguos y controvertidos del lenguaje contemporáneo, con un significado que no solo varía en el tiempo sino que incluso puede cambiar radicalmente según quién lo utilice y en qué contexto. La disputa sobre su significado no es trivial, pues refleja las diversas visiones de mundo y del ser humano (Carrasco, 2006: 308)

Casi desde los inicios del uso generalizado de la categoría “género” durante la década de los ochenta comienzan las polémicas en torno a su significado y su uso.<sup>35</sup> Respecto a su significado, no existe una única definición y, aunque su origen está bien estudiado, diversas autoras consideran distintos antecedentes. Puleo (2008) sitúa las raíces del concepto en la Ilustración por la polémica acerca del carácter innato o adquirido de los rasgos femeninos y masculinos. En general se considera a Simone de Beauvoir uno de los antecedentes más importantes de este concepto (aunque no utilizara explícitamente el término género)<sup>36</sup> y, en el ámbito de la antropología se suele citar a Margaret Mead (Martín Casares, 2006; Moncó, 2011) como una figura clave en el surgimiento de esta categoría de análisis.<sup>37</sup>

Aunque el uso del término género es anterior,<sup>38</sup> se suele considerar que es Gayle Rubin quien en su artículo de 1975, *El tráfico de mujeres*, sienta las bases de la conceptualización del sistema sexo-género. Para Rubin el estudio de la subordinación femenina y las causas que la originan constituye la base de cualquier reflexión que pretenda transformar el orden establecido y alcanzar una sociedad sin “jerarquía por géneros” (Moncó, 2011) De este modo, en su origen, el género, aunque fundamentalmente trata de contribuir a poner de relieve el carácter cultural y, por tanto, construido, de la situación y las características de las mujeres, no prescinde de la consideración de que en la base se sitúan unas relaciones asimétricas de dominación entre hombres y mujeres, por una parte, y entre lo masculino y lo femenino, por la otra. Es importante recalcarlo porque en muchos usos se tiende a marcar el énfasis en la primera cuestión olvidándose la segunda.<sup>39</sup>

Otra contribución importante es la de Jean Scott con su artículo *El género, una categoría útil para el análisis científico* (1986) en el que ya se refiere a los diversos usos y la multidimensionalidad del concepto, pues afecta tanto a la ciencia, como a la sociedad y la construcción de la identidad personal. Scott distingue cuatro aspectos en el género conectados entre sí: símbolos culturales, conceptos normativos, instituciones y organizaciones sociales y la identidad genérica. Y utiliza el concepto de poder de Foucault para articular unos y otros. (Martín Casares, 2006).

---

35 E incluso antes, Oliva Portolés habla de que las críticas comienzan ya en los años setenta (2010)

36 Amorós (2009) se pregunta si Simone de Beauvoir hizo uso de la categoría género y dice que “Se podría responder afirmativamente desde el momento en que para Beauvoir, en cuanto existencialista, el sexo no puede ser vivido como un dato bruto sino por la mediación de las definiciones culturales.” (14-15) Sin embargo hay una clara diferencia entre su planteamiento y el de Rubin que, apoyándose en el estructuralismo de Lévi- Strauss, marca el énfasis en las estructuras sociales.

37 Desde la antropología se subraya que, aunque Margaret Mead no se considera feminista, “contribuyó enormemente a la gestación de la categoría “género” en Antropología, debido a su empeño por separar las cualidades humanas biológicas de aquellas que son culturales en los hombres y en las mujeres.”(Martín Casares, 2006: 109) o , como señala Moncó al comentar un estudio sobre los adolescentes de Samoa “En realidad lo que Mead está demostrando es que buena parte de los comportamientos que “naturalmente” se ligan a la etapa adolescente no provienen de la naturaleza sino que, muy al contrario, se está configurando mediante la cultura”(2011: 59)

38 Oliva Portolés (2010: 15-22) presenta un buen resumen de los inicios del término que pasa desde la lingüística a la medicina y la psicología en los años cincuenta y posteriormente al feminismo y las ciencias sociales.

39 Más adelante volveremos a este artículo de Rubin porque muchas de las críticas que se han hecho, incluso las más actuales, al concepto género tienen más que ver con el uso que se ha hecho que con el planteamiento inicial de Rubin.



Esta multidimensionalidad del concepto *género* ha sido subrayada por múltiples investigadoras desde diferentes ámbitos. Harding (1996) distingue tres aspectos en el género: simbolismo de género, estructura de género y género individual; y subraya que, aunque los referentes de masculinidad y feminidad cambian de una cultura a otra, dentro de una misma cultura los tres aspectos están relacionados entre sí. Moncó (2011) considera que se puede usar como identidad individual, como roles sociales, como ordenador social y como representación. En general, se destacan tres acepciones del género: como factor estructural que enmarca y condiciona las relaciones entre hombres y mujeres, la referida a las características individuales ligadas al género (estereotipos, identidad) y, por último, el género como símbolo o representación.

A finales de los ochenta y durante los noventa se produce una reconceptualización del concepto en la que tienen una gran influencia el pensamiento posmoderno y el postestructuralismo, a través, especialmente, de la aplicación al género del pensamiento de Foucault que, entre otras cosas, desemboca en el surgimiento de la teoría *queer*. (Martín Casares, 2006; Puleo, 2008). En este proceso son especialmente relevantes las figuras de Monique Wittig y, sobre todo, por su gran influencia en la reconceptualización del género y su enorme repercusión, Judith Butler. En el pensamiento de Butler, y en la teoría *queer*, la distinción entre sexo y género pierde sentido:

Butler defiende que el propio cuerpo adquiere un género a través de acciones reiteradas, un proceso que describe como de “performatividad”. El género, en otras palabras, se torna corpóreo y lo que pensamos como sexo es el efecto de esta práctica “reiterativa” o ritual: una práctica que resulta en que el sexo sea percibido como algo totalmente “natural”. (Rose, 2012: 54)

Describiremos brevemente las aportaciones de Butler, especialmente en su obra *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* publicado por primera vez en 1990 porque gran parte de las polémicas actuales en torno al género tienen como referencia explícita o implícita las aportaciones de esta autora.

Butler (2007) en el prefacio a *El género en disputa* escrito en 1999, casi diez años después de su primera publicación, hace una interesante reflexión que aporta nueva luz a la lectura de su obra<sup>40</sup>. Señala que su objetivo principal fue abrir nuevas posibilidades para el *género* y habla de las principales influencias en su obra entre las que destaca, por una parte, los referentes teóricos y por otra, sus experiencias personales. Respecto a las primeras destaca el postestructuralismo francés, por una parte, y por otra, su formación feminista -en la que resalta especialmente el “excelente” trabajo de Gayle Rubin y los escritos de Monique Wittig-. Subraya que no se trata de “aplicar” el postestructuralismo al feminismo, sino de exponer esas teorías a una reformulación específicamente feminista” (9) En cuanto a las segundas, se refiere a la influencia en su teoría tanto de sus compromisos políticos como de su propia homosexualidad así como situaciones familiares cercanas que se alejaban de la sexualidad normativa. Desde la confluencia de todo ello aboga por el lesbianismo al considerar que “las prácticas sexuales no normativas cuestionan la estabilidad del género como categoría de análisis” (12) ya que en su conceptualización la heterosexualidad es central en el discurso dominante sobre el sexo/género.

La elaboración de esta propuesta de *subversión* del género parte de una reconsideración sobre qué es el género y qué es ser hombre y mujer, y las relaciones entre sexo, género y sexualidad. Respecto al genérico *mujeres* lo considera problemático y rechaza su uso incluso como estrategia. (51) En cuanto a la relación entre sexo, género y sexualidad, cree que la diferenciación entre sexo y género está produciendo una fragmentación en el feminismo y critica las posturas que consideran el género como producto cultural de un sexo y una sexualidad consideradas como “naturales”. Habla de la existencia de una discontinuidad entre los cuerpos

---

40 Por ello, en este breve resumen, mezclaremos las principales ideas de su obra tal como aparece publicada en 1990 con los comentarios que la propia autora hace sobre ella en 1999.

sexuados y los géneros socialmente contruidos de manera que, aunque los sexos sean binarios -lo que también pone en duda-, ello no significa que también lo sean los géneros.

Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género, de hecho, quizá fue siempre género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal(...)

En este caso no tendría sentido definir el género como la interpretación cultural del sexo, si éste es ya de por sí una categoría dotada de género (Butler, 2007: 55)

Por todo ello Butler rechaza la identificación de sexo con naturaleza y género con cultura pues es a través del género como se establece la idea de un sexo “prediscursivo”, anterior a la cultura. A partir de ahí, trata de reformular la idea de género, para lo que analiza las aportaciones de Simone de Beauvoir y las compara con las de Luce Irigaray. Lo que trata de establecer es que tanto el cuerpo como el sexo son construcciones sociales y desde ahí aborda los problemas sobre la identidad y la identidad de género y plantea la existencia de una “matriz de inteligibilidad” desde la que se definen géneros inteligibles que son los que “restauran y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo” mientras que quedan excluidas las identidades en las que el género no es consecuencia del sexo ni el deseo consecuencia del sexo y el género.(72)

A partir de ahí propone, partiendo de Austin, una concepción performativa del género que, según la propia Butler no es fácil de precisar porque, desde la publicación de su obra y partir de sus revisiones y de las adaptaciones y reformulaciones de otros autores, su propia postura ha ido cambiando con el tiempo. Pero lo sintetiza diciendo que “la postura de que el género es performativo intentaba poner de manifiesto que lo que consideramos una esencia interna de género se construye a partir de un conjunto sostenido de actos, postulados por medio de la estilización del cuerpo basado en el género” (17) y define el género como “la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas - dentro de un marco regulador muy estricto- que se inmoviliza en el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser” (98).

Por tanto, desde la perspectiva de Butler, pierde sentido la distinción entre sexo y género al considerar que tanto uno como otro son construcciones sociales<sup>41</sup>; se pone en cuestión el genérico mujeres; se subraya la importancia de tener en cuenta otras intersecciones al analizar este colectivo; se cuestiona el paso de un sexo binario a un género binario - así como el propio sexo binario- y se propone, frente a la vindicación como estrategia feminista, la subversión como forma de romper con la matriz tradicional de inteligibilidad de los géneros con prácticas que pongan en cuestión las identidades apoyadas en la heterosexualidad normativa.

Relacionadas, pero también independientes de las diferentes interpretaciones del concepto “género” como categoría analítica, están los diferentes usos que se han ido dando a este término y las características valorativas que se le han ido asignando. El término género en la práctica se ha usado, y se usa, como sustituto de mujeres, sexo, patriarcado, o feminismo y en muchas ocasiones se hizo y se hace porque resulta más neutral. Aunque, paradójicamente, desde hace unos años y desde algunos ámbitos conservadores y religiosos, e incluso, desde los autodenominados “nuevos feminismos” (León Mejía, 2009) se refieren a la *ideología de género* y al género como uno de los peligros que amenazan a la humanidad y, en este sentido y contexto “género” pasa de ser una palabra “neutra” a ser una palabra profundamente cargada de valor.

Sin embargo, en un primer momento, existe un cierto consenso en considerar que una razón importante de la generalización del uso de *género* como sinónimo y sustituto de *mujeres* fue “simplemente porque sonaba más neutral y académico” (Martín Casares, 2006: 34). Esta idea del uso del género por su mayor “neutralidad” está

---

41 Desde nuestra perspectiva es posible aceptar que ambas, sexo y género son sociales, pero mantener la diferencia entre ambos.

muy extendida. Y para muchas investigadoras tiene una interpretación positiva. Para Alberdi el género ofrece una perspectiva “más amplia y más neutra” que permite superar las posturas revanchistas y victimistas en las que, a veces, había caído el feminismo (1999:15) y pone de relieve la importancia de la distinción entre sexo y género por contribuir a desnaturalizar las desigualdades entre hombres y mujeres. Y, quizá, ésta sea una de las aportaciones más importantes del concepto género: contribuir a la desnaturalización de características, espacios y actividades atribuidas tradicionalmente a las mujeres por su “naturaleza” y, por tanto, por necesidad. Flecha (1996a) también valora positivamente la introducción del concepto y cree que aunque no se puede cambiar la forma de pensar solo por la introducción de un nuevo concepto:

el de género ha ayudado, al menos, como modelo de interpretación de las relaciones sociales y de su historia, al reconocimiento y a la aceptación de estereotipos falsos asignados a los sexos, a una mayor conciencia sobre las trampas para el pensamiento que han provocado, y siguen provocando, conductas injustas de unas personas hacia otras. (78)

Esta autora destaca que también ha contribuido al reconocimiento académico de los estudios de la mujer, al percibirse “como una formulación más cercana y objetiva”(80). Entre las ventajas que señala Alberdi está también la de la articulación de lo público y lo privado pues “a partir del análisis de las condiciones de la vida cotidiana, de la esfera privada en la que se mueven necesariamente todos los individuos, se explican las diferentes oportunidades que hombres y mujeres tienen en los ámbitos públicos.”(1999:18)

Pero existen también muchas críticas sobre un uso incorrecto del concepto que, aunque en general, coinciden en las diferentes disciplinas, suelen tomar matices diferentes en algunas de ellas.<sup>42</sup> Entre los usos negativos, se destaca la utilización del *género* simplemente como sustituto de otros conceptos. En concreto: mujeres, sexo, feminismo, y patriarcado.

Existen investigaciones en las que se introduce la variable sexo con las categorías hombre/mujer y , lo único que se hace es cambiar el nombre *sexo* por *género* de forma que el *género* se convierte simplemente “en el sinónimo políticamente correcto del sexo” (Rose,2012: 48). Como señalaba Astelarra ya en 1988, “la distinción entre sexo y género no ha funcionado como se esperaba. En lugar de construir una teoría sobre el género, este concepto ha sido utilizado de forma intercambiable con el de sexo.”(50)

*Género* se ha utilizado también sustituyendo la palabra *feminismo*, tanto en las políticas públicas como en las investigaciones, siendo el resultado, según denuncian algunas autoras, la despolitización del feminismo:

El problema surge cuando una categoría como la de género, acuñada como una herramienta feminista con el objeto de visibilizar una estructura de dominación, se intenta sustituir por el propio paradigma feminista del que forma parte. El problema surge cuando se sustituye el todo por la parte. Y esto, sin embargo, no es un error metodológico sino político, es más bien una cuestión de metonimia política, pues la sustitución indiscriminada de feminismo por género produce efectos no deseados para las mujeres porque despolitiza el feminismo al vaciarle de su contenido crítico más profundo. (Cobo Bedia, 2005: 256)

Molina (2008) cree que el género ha “usurpado” los conceptos de patriarcado y feminismo y subraya que muchas veces se usa simplemente como estrategia por ser menos fuerte que feminismo, de manera que hay instituciones que nunca defenderían el feminismo pero sí el género. Amelia Valcárcel (2009) dice que el feminismo, debido a sus enemigos, se ha “travestido” y tomado otro nombre para ser aceptado. Y reivindica el uso del término feminismo: “Cuando se escucha demasiado la palabra género y la palabra feminismo no

---

<sup>42</sup> Por ejemplo, en psicología se critica su uso en muchas ocasiones sin tener en cuenta que es una construcción social y el carácter jerárquico y asimétrico de las relaciones. (Tormo Irún,2012)

acontece, hay que pensar mal. Vindicar el término es una prueba de la autoconciencia del proceso en que se opera". (222)

En cuanto al *patriarcado*, son múltiples las críticas respecto a su sustitución por *género*. Entre ellas destaca Celia Amorós para quien el género no puede sustituir al patriarcado por tener significados diferentes, el uno se refiere al proceso de socialización y el otro a un sistema de dominación. El término patriarcado surge con Kate Millet precisamente para designar la relación entre los sexos como ejemplo de lo que Max Weber definió como relación de dominación-subordinación (Astelarra, 1988). Para esta autora, el patriarcado añadía un elemento importante: "la afirmación de que se trata de un sistema que se basa en la utilización del poder y en este sentido es una organización política." aunque entiende el patriarcado como "un sistema de género específico que se caracteriza, precisamente, porque la relación entre los varones y las mujeres es de dominio-sumisión y parte del principio de que existe una jerarquía entre ambos" (52). Por ello, hay autoras que defienden el uso de *género* por ser más amplio en el sentido de que designa cualquier relación entre hombres y mujeres mientras que el *patriarcado* designa una situación histórica particular.

Es muy interesante la reflexión que hace Molina (2008) sobre la utilidad del concepto, usando para ello lo que Celia Amorós llama el "test de Fraser" en alusión a Nancy Fraser quien dice que "es necesario que la teoría *visibilize y explique* la situación de las mujeres (no de un grupo de mujeres) y ofrezca *estrategias* razonables de emancipación." (259) Comienza Molina analizando el surgimiento del concepto y subraya su utilidad para poner de manifiesto el carácter construido de lo femenino; pero cuando el género se presenta como una estructura social jerárquica, pasa de ser una categoría de análisis a ser un sistema y la consecuencia es una "ontologización" del género" (261) y en este sentido coincide con Celia Amorós en que añade muy poco al concepto de patriarcado.

Se centra después Molina en el aspecto más subjetivo del género, el que se interesa por cómo la organización social incide en la construcción de las subjetividades y señala que, así considerado, el género ofrece una ventaja respecto al patriarcado para explicar "*cómo se aprende el género, cómo se transmite, cómo se socializa, o cómo se representan los roles de genéricos*" porque en este caso el género se piensa como un discurso y en esta vertiente subjetiva "funciona como una narrativa". Cree que entendido de este modo "el género ha dado un gran rendimiento explicativo pero también ha complicado y confundido." (261) Y habla de un progresivo desencantamiento respecto al género así como de una fuerte crítica a algunos supuestos ocultos, como, por ejemplo, la identificación del sexo y la sexualidad con lo natural sin tener en cuenta el carácter también construido de los cuerpos y los deseos.

Por todo ello distingue entre la perspectiva o visión de género que considera "una indispensable actitud crítica feminista" (263) y lo que para ella son las dos maneras de pensar el género: el feminismo nominalista de Celia Amorós, con el que se identifica y la propuesta de Butler. Compara así entre la vindicación como estrategia de Amorós y la transgresión como estrategia de Butler. La primera lucha contra la falsa igualdad que identifica lo humano con lo masculino mientras que la segunda lucha contra la construcción normativa de la identidad genérica femenina a través de la heterosexualidad normativa. Y se pregunta cómo conciliar estas dos luchas. Para ella, como para otras críticas, el principal problema de Butler está en su olvido de las relaciones de poder porque no tienen en cuenta que "habla o resignifica quien puede, no quien quiere." De manera que se excluye de ese "sujeto capaz de construir su identidad por apropiación de cualquier texto sobre género" a quienes "no tienen poder para resignificarse y que su resignificación signifique algo" (267). Pero, por otra parte, llama la atención acerca de que las llamadas versiones fuertes, tienden a olvidar la parte del cuerpo, el sexo y el deseo. Y se refiere a las propuestas que buscan incluir la sexualidad y el deseo como otro eje con el que se entrecruza el género además de la raza y la clase. Y concluye:

Desde el feminismo se nos ofrece la posibilidad de construir esa subjetividad femenina, *contra el género* pero sin obviar nuestro saber situado, sabiendo que nos encontramos con un material ya generizado, que hemos adquirido nuestra experiencia de vida desde el género, desde unos textos normativos sobre lo que debe ser “lo femenino” y el deseo que deben tener las mujeres. Este actuar *contra el género*, lo protagoniza, entonces, un sujeto que sigue estando dentro del género.”(271)

Esta idea de luchar *contra el género* pero desde el género es fundamental pues remite a la necesidad de una constante vigilancia hacia nuestros propios conceptos y categorías de análisis pues, como dice Harding: “Es probable que nuestras propias categorías analíticas estén fatalmente teñidas con los ecos y las imágenes especulares de los conceptos y teorías que criticamos.”(1996: 114). Además, en esta reflexión de Moreno se hace referencia a una de las críticas más repetidas respecto al uso del concepto género, a la que ya nos hemos referido al hablar de Butler, que es la relativa a la diferenciación tajante entre sexo y género identificando el primero con la biología ( y por tanto no moldeable por aprendizaje) y el segundo con la cultura:

Si se supone que el género es una interpretación cultural del sexo, percibido como “natural”, debe haber límites a la forma en como el género configura los significados de la diferencia sexual. La propia noción de diferencia sexual contiene, por tanto, la asunción de que hay ciertas características universales de todas las mujeres y de todos los hombres, y que éstas se encuentran incrustadas en sus respectivos cuerpos, de manera que el cuerpo biológico es el fundamento último del género. Precisamente esta interpretación es la que las investigadoras feministas estaban tratando de superar mediante la utilización del término género.(Rose, 2012: 48)

Sin embargo, la crítica a esa tajante separación entre sexo y género tiene más que ver con el uso que se ha hecho del concepto en el que, entre otras cosas se confunde, en ocasiones, sexo con sexualidad, que con el planteamiento inicial de Rubin en su artículo publicado por vez primera en 1975 en el que ya pone de manifiesto el carácter socialmente construido del sexo y la sexualidad. Describe al sistema sexo/género como: “conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas.”(Rubin, 1986: 97) Esta definición es la que usualmente se cita de la obra de Rubin y sin embargo la autora la plantea como una primera definición que luego matiza. De hecho, considera el sexo y la sexualidad como un producto social:

El reino del sexo, el género y la procreación humanos ha estado sometido a, y ha sido modificado por, una incesante actividad humana durante milenios. El sexo tal como lo conocemos -identidad de género, deseo y fantasías sexuales, conceptos de la infancia- es en sí un producto social. Necesitamos entender las relaciones de su producción. (Rubin, 1986: 103)

De manera que la idea de que es “la constitución sociocultural de las identidades de género la que está en la base de las formas aparentemente naturales de vivencia de los sexos”(Otegui, 1999: 152) aunque se ha generalizado a partir de las aportaciones postestructuralistas está ya presente desde los inicios del uso del concepto género. Lo que sí se observa, si bien no es algo nuevo ni exclusivo de los estudios de género, es que en el debate sexo-género se introduce cada vez más una mayor atención al cuerpo, la sexualidad, la subjetividad y las emociones.

Respecto al cuerpo, a partir sobre todo de las aportaciones de Foucault y el postestructuralismo, se pone de manifiesto el carácter social, construido según un modelo, del cuerpo, que en su parte más observable se concreta en una serie de prácticas que van desde la postura a la dieta, las operaciones estéticas y la transexualidad y en la más interna se refiere a la vivencia del propio cuerpo. En este sentido se habla del género como “un mecanismo de producción, gestión y control de los cuerpos” (Núñez, 2003: 232). Y se desvela la

existencia de un modelo corporal de las mujeres elaborado desde y para los hombres.<sup>43</sup> Fontecha (2012) identifica este modelo como una de las rémoras para la consecución de una igualdad real. A partir de la constatación de que la consecución de la igualdad real es más lenta de lo deseable se pregunta qué está pasando y considera que uno de los mayores obstáculos es el propio cuerpo de las mujeres construido desde un modelo corporal impuesto y cree que “si la mujer no posee la gestión de su propio cuerpo no es posible desmontar la desigualdad estructural que la somete” (Fontecha, 2012: 153). Tomando como base la referencia a la filosofía judeo-cristiana, en la que se opone cuerpo a espíritu identificando el mal con lo primero y el bien con lo segundo, subraya la identificación de la mujer con el cuerpo

desde el principio de los tiempos, la mujer ha sido cuerpo. Se le ha negado la posibilidad de desarrollar sus capacidades intelectuales, ya que lo único interesante que podía aportar emanaba de su cuerpo y de sus habilidades corporales. Su valor principal ha estado relacionado con su cuerpo fábrica de criaturas: cuerpo para satisfacer el deseo del otro; cuerpo productor de tareas domésticas para beneficio y cuidado de las otras personas; cuerpo representante de las tradiciones culturales, a veces a costa de su salud y de la vida. (Fontecha, 2012: 159)

Cree que el problema es que las mujeres siguen “atrapadas” en sus cuerpos ya que el mayor obstáculo para su promoción profesional “está ligado a los deberes que se derivan de su condición femenina: el anteponer las relaciones afectivas, la maternidad, las responsabilidades domésticas, el cuidado de otras personas, etc.” (Fontecha, 2012: 165).

En cuanto a la sexualidad, entendida como la gestión del deseo erótico, también se pone de manifiesto su carácter de construcción social que se puede desvelar a través de la comparación en el modo en el que las distintas sociedades gestionan y moldean el deseo, ya que la sexualidad marca las líneas de lo que se acepta socialmente para satisfacer el deseo (Guash y Osborne, 2003).

Otra de las críticas al uso del sistema sexo/género es el supuesto implícito, en muchas ocasiones, por el que se pasa automáticamente de la existencia de dos sexos a la existencia de dos únicos géneros tal como sucede en los países occidentales. Especialmente desde el ámbito de la antropología, diversos estudios tratan de superar la concepción occidental binaria sobre el género poniendo de relieve la existencia de culturas que admiten paradigmas de género múltiples (Cosentino, 2013; Gómez Suarez, 2013) <sup>44</sup> y que no existe una correspondencia unívoca entre sexo y género, al tratarse de una creación social (Martín Casares, 2006).

Dentro de los estudios de género se critica, cada vez más, la utilización del género sin tener en cuenta su relación con otras formas de desigualdad. De este modo se desarrollan estudios en los que no solo se tiene en cuenta el género como categoría analítica, sino el género en relación con otras categorías, especialmente clase y raza. La idea central es que junto con el género hay otras formas de dominación: clasismo, racismo, imperialismo, que restringen, incluso más que el género, las oportunidades de las personas (Harding, 1996). Se

---

43 Bourdieu analiza la construcción social de los cuerpos a partir de la Cabilia que considera un ejemplo paradigmático de sociedad androcéntrica, comparando lo femenino y lo masculino e insistiendo en la naturalización de la división entre los sexos: “La fuerza especial de la sociodicea masculina procede de que acumula dos operaciones: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada.” (Bourdieu, 2005a:37). “Este aprendizaje es tanto más eficaz en la medida en que permanece esencialmente tácito. La moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente mediante la presión sobre las ropas o la cabellera. Los principios opuestos de la identidad masculina y de la identidad femenina se codifican de ese modo bajo la forma de maneras permanentes de mantener el cuerpo y de comportarse, que son como la realización o, mejor dicho, la naturalización de una ética”(Bourdieu, 2005a:42)

44 Gómez Suarez (2010) a partir de la constatación de diferencias culturales importantes respecto a las relaciones entre sexo y género, elabora una tipología en la que distingue entre sistemas de sexo-género analógicos (blandos y flexibles) y digitales (duros y rígidos).



suele llamar *interseccionalidad*<sup>45</sup> a la aproximación en la que se entrecruza el género con otras categorías de dominación al investigar una población concreta.<sup>46</sup> Lo que se relaciona también con las críticas al esencialismo que supone el uso de la categoría *mujer* o *mujeres* sin tener en cuenta la gran diversidad de mujeres y situaciones, es decir, sin tener en cuenta su inserción en otras jerarquías sociales:

La incorporación de la perspectiva de género en el análisis de la diversidad implica necesariamente huir de posiciones esencialistas, que presentan a las mujeres como un grupo monolítico frente a los hombres representados, a su vez, en el polo opuesto. El genérico *mujer* resulta ser un concepto excesivamente amplio y polivalente careciendo de significado si no viene matizado por otras categorías que se cruzan con el grupo de adscripción sexual. ¿Qué tienen en común una anciana de ochenta y nueve años que vive en las Alpujarras con una joven empresaria neoyorquina?, ¿Cuál es la esencia que unifica a estas dos mujeres? Posiblemente no exista tal esencia. (Barberá, 2006:149)

Así, por ejemplo, Brunet y Pizzi (2011) hablan de *dominaciones interrelacionadas* y consideran que el mayor error de las feministas de clase media es:

dar por supuesto que, con independencia del origen de clase, opción sexual y del origen étnico, la experiencia del sexismo es la misma, como si en realidad existiera la “mujer genérica” y como si en realidad existiera un dato a priori —el “sexo”—, previo a su denominación, esto es, a una lectura interesada de los cuerpos que toma los datos físicos de éstos como causa de las prácticas sociales y no como efectos de procesos sociales que instituyen dispositivos disciplinarios que forman a los propios cuerpos en algo relevante desde el punto de vista de la clasificación jerárquica de los géneros. (11)

En efecto, gran parte de las críticas a la utilización del genérico *mujer* parten de movimientos postcoloniales en los que se critica la poca atención de las feministas blancas de clase media a la situación de otras mujeres. Desde luego, no cabe duda de que, a la hora de comprender y explicar la situación concreta de muchas mujeres, no basta con acudir exclusivamente al género y hay que entenderlo en relación con otras formas de dominación. Y ello supone una reflexión sobre, al menos, dos cuestiones. La primera relativa a la especificidad del género como forma de dominación y la segunda, al uso del genérico *mujeres*, si bien, ambas reflexiones van íntimamente unidas.

Respecto a la primera cuestión, el género “a diferencia de otras categorías colectivas ( la clase o la nación, por ejemplo) encuentra un indeleble apoyo y una referencia continua en el propio cuerpo individual. Esta peculiaridad del género lo convierte en un “atributo complejo y resistente al cambio”(Ortega,1996:310). Esta es, sin duda, una de las principales diferencias respecto a otras categorías: el género se apoya en el cuerpo y, por lo general, es visible e interpretable en cualquier cultura y época conocidas, de manera que, si alguien se traslada a otro lugar,

45 Expósito (2013) hace una crítica al concepto de interseccionalidad que se está introduciendo en las políticas sociales. Concepto introducido por Kimberlé Crenshaw en la Conferencia Mundial contra el Racismo en Sudáfrica en 2001 que distingue entre la interseccionalidad política y la estructural. La primera se refiere a la forma en la que se abordan las diferentes desigualdades, y la segunda al análisis de cómo interactúan las diferentes desigualdades en grupos de población. Para esta autora el problema de la interseccionalidad es que equipara distintas formas de desigualdad y cree que la desigualdad de género no es equiparable a otras desigualdades por lo que no puede tener el mismo tratamiento.

46 Esta tendencia generalizada a tener en cuenta en las investigaciones de género otras formas de dominación que se entrecruzan con el género puede verse incluso en la evolución de los términos con los que las diferentes sociólogas van designando su forma de hacer. En este sentido es paradigmático el cambio de nombre de la propuesta de “doing gender” de West y Zimmerman (1987) que luego pasa a llamarse “doing difference” (West y Fenstermaker, 1995; West y Zimmerman (2009)) en la que tratan de ver cómo el género, la raza y la clase operan simultáneamente entre sí. Dorothy Smith (2009) critica esta propuesta en la que género, raza y clase se toman como equivalentes porque para ella “las relaciones sociales reflejadas o expresadas en cada una de estas categorías divergen tan profundamente que no pueden ser subsumidas bajo un solo modelo teórico como hacer el género o hacer la diferencia.” (2009: 76, traducción propia) Cree que la diferencia fundamental entre el género y las otras categorías es que solo la primera tienen un fundamento fisiológico en las diferencias reproductivas. Pero la crítica no es por tener en cuenta otras categorías, sino por la forma de hacerlo tratándolas como equivalentes. La propia Dorothy Smith pasa también de hablar de una sociología para las mujeres a una sociología para la gente.



es posible que no sean capaces de identificar ni su riqueza, ni su clase, ni su estatus, ni su raza (entre los europeos, por ejemplo, es difícil distinguir entre diferentes razas dentro de los asiáticos) ni su orientación sexual pero, con escasas excepciones, será reconocido como mujer o como hombre y será percibido través de sus propias categorías de género. Por eso, afirmar la existencia de unas diferencias fisiológicas según las cuales se determina el sexo no es incompatible con la idea de que esas diferencias se potencian, en las diferentes culturas, a través de la vestimenta y de la construcción social de cuerpos sexuados y que el propio cuerpo sexuado es percibido y sentido a través de categorías construidas socialmente, de manera que, incluso los deseos percibidos como más íntimos y “naturales” están mediados socialmente. Por ello, aceptando que el sexo, entendido como la mera adscripción de los seres humanos a la categoría hombre o mujer, y la sexualidad están mediatizadas socialmente, es decir, están *generizados*, nos sigue pareciendo útil el concepto género y la distinción sexo-género.

Sin embargo, aceptar esta distinción no significa identificar de una manera tajante el sexo con lo natural y el género con lo cultural; más bien, significa entender el sexo, tal como lo hacen West y Zimmerman (1987, 2009)<sup>47</sup> como la adscripción que se hace de una persona en el momento de nacer, - y hoy, con las ecografías,<sup>48</sup> incluso antes,- a una determinada categoría, hombre o mujer, en función de las características cromosómicas y/o los genitales externos (que no siempre coinciden).<sup>49</sup> Y esta adscripción, aunque parte de una base física, es un acto social. Acto social por el que a cada persona se le adjudica una identidad.<sup>50</sup> Y a partir de la adscripción a una determinada categoría sexual se van construyendo las diferencias genéricas, a través especialmente de la interacción con los otros y con las representaciones sociales, en un proceso constante de “hacer”<sup>51</sup>, de construir, el género. Lo que enlaza con una segunda diferencia fundamental entre el género y otras formas de dominación que es la referencia constante en espacios, actividades y representaciones a la existencia de hombres y mujeres: hay baños para hombres y baños para mujeres; vestuarios para hombres y vestuarios para mujeres;

---

47 West y Zimmerman (1987, 2009) distinguen entre sexo, categoría sexual y género. Definen el sexo como “una determinación hecha a través de la aplicación de criterios biológicos socialmente acordados para clasificar a las personas como hembras o machos.” pero en la vida cotidiana, la categorización se establece y se sostiene por una serie de características visibles que permiten identificar a las personas como pertenecientes a una u otra categoría. Y es a través de esa categoría sexual (observable) como se infiere el sexo. Distinguen entre sexo y categoría sexual y dicen que son independientes porque puede haber personas que, a pesar de no cumplir con los “requisitos” del sexo pueden reclamar la pertenencia a una categoría sexual diferente a la adscrita. Mientras que el género es una actividad que emerge de la adscripción a una determinada categoría sexual. Destacamos de sus aportaciones la consideración del sexo como un acto social y del género como algo en constante construcción a través de la interacción pero consideramos que la introducción del término “categoría sexual” no añade nada imprescindible, y complica innecesariamente la relación sexo-género, pues si se considera el sexo como la adscripción a una determinada categoría sexual, puede haber personas que no estén de acuerdo con esta adscripción y traten de ser reconocidas como pertenecientes a otra categoría. Siendo diferente las personas que no se cuestionan esta adscripción pero sí las características genéricas que en una determinada cultura se asocian con ella.

48 Martín Casares (2006) en una investigación realizada junto con una ginecóloga, en la que se grabó a las madres cuando se les decía el sexo en la ecografía describe “la fuerza de los estereotipos de género que las madres y sus acompañantes vertían sobre el feto en formación” lo que se manifestaba en los diferentes adjetivos con los que se describía a los bebés una vez conocido el sexo.

49 Aunque en general se da por supuesto que es fácil distinguir si una persona es hombre o mujer y que existen criterios intersubjetivos que permiten hacerlo de manera inequívoca, Zerilli (2008:92) relata los problemas y los cambios adoptados por el Comité Olímpico a lo largo del tiempo respecto a los criterios para determinar si un determinado atleta debía ser considerado como hombre o mujer. En 1968 se pasa de utilizar como criterio los genitales externos a usar los cromosomas para volver en 1992 a usar el criterio de los genitales externos.

50 En castellano es muy claro: ante un nacimiento las dos primeras preguntas son qué es y cómo está: la primera, ser, esencia, se refiere al sexo; la segunda, estar, contingencia, al estado de salud.

51 West y Zimmerman (1987: 2009) dicen que el género no es un aspecto de lo que una persona es sino de lo que hace recurrentemente en relación con los otros. “Hacer género implica un complejo de actividades perceptivas, interaccionales y micropolíticas dirigidas socialmente que reparten diferentes actividades como expresiones de las naturalezas masculinas y femeninas”. (126)

deportes para hombres y deportes para mujeres y cuando un deporte lo practican ambos sexos lo hacen en competiciones separadas. Y es algo tan incorporado que se considera “normal” y, en general, ni siquiera se cuestiona.<sup>52</sup>

En relación con ello, nos posicionamos entre quienes defienden el uso del genérico *mujeres* tanto por cuestiones estratégicas<sup>53</sup> como para que el lenguaje de investigación cumpla con eficacia su función cognitiva y comunicativa: no existe en castellano ningún otro término que permita agrupar y comparar a los seres humanos en función del sexo al que están adscritos. Pero todo ello, en absoluto significa caer en posturas esencialistas que identifican a mujeres y hombres con determinadas capacidades, cualidades y espacios, ni tampoco la consideración que todas las mujeres son iguales; eso es tan absurdo como pensar que cuando se habla de los *mayores de 65*, se les considera iguales más allá de compartir una determinada edad. Simplemente, se incluyen en esta categoría las personas que han sido adscritas dentro de ella, reconociendo que es una categoría abierta, problemática y, por tanto, sujeta a cuestionamientos. Además, negar el genérico “mujer” puede ser contradictorio con las aspiraciones del feminismo, lo que deviene en una paradoja. Zerilli (2008) habla de la *paradoja fundacional de feminismo*<sup>54</sup>; también Casado (2002) se refiere a ella:

(...) se cuestiona la *Mujer* pero se necesita partir de ella para promover un movimiento liberador; y para ello se inscribe el concepto de género como estrategia frente a la tradicional segregación de lo femenino articulando una *Mujer2*, ahora ya bajo parámetros diferentes, pero con el mismo efecto homogeneizador, puesto que oscurece la diversidad y favorece la adscripción a un colectivo que sigue reproduciendo su especificidad y su marca. Paradoja, pues, del *género* en tanto que *categoría simultáneamente necesaria y problemática para la acción colectiva*. (177-78)

Pero, tal como hemos señalado, utilizar el genérico mujeres no significa considerarlas como un bloque homogéneo y monolítico: cuando se aborda un estudio desde una perspectiva de género, han de tenerse en cuenta otras características a la hora de investigar procesos sociohistóricos concretos en los que se insertan mujeres y hombres concretos, y no solo eso: las formas de “ser mujer”, es decir, de identificación con los diferentes modelos de género varían en función del contexto, la situación y las experiencias personales. Es

---

52 Quizá el deporte refleja, mejor que otras actividades, situaciones que se naturalizan y se aceptan como “normales” porque se apoya en diferencias fisiológicas. De este modo se acepta, por una parte, que haya competiciones separadas porque, si no fuera así, las mujeres apenas tendrían posibilidades de ganar por lo que se acepta como “natural” que en todas los deportes los hombres sean “mejores” que las mujeres: no solo diferencia, sino asimetría. Lo que no se pone de manifiesto es que la mayor parte de los deportes que se practican surgen en un contexto masculino y desarrollan capacidades, como la velocidad o la fuerza ligadas a lo masculino y que, deportes ligados a la flexibilidad y surgidos en un contexto femenino (como la gimnasia rítmica o la natación sincronizada) ni siquiera son practicados por los hombres. Quizá pudiera haber otros criterios como el peso o la altura que podrían también permitir clasificar a las personas en el deporte. Y esto, que puede parecer completamente “raro” no es algo revolucionario: se viene haciendo desde hace mucho tiempo en deportes relacionados con la lucha.

53 Algunas autoras, entre las que figuran Susan Bordo, C Spidak o Rosi Braidotti defienden un “esencialismo estratégico” que consiste en suponer que las mujeres son un colectivo a pesar de los múltiples entrecruzamientos que en cada una tiene el género con otras características. (Oliva Portolés, 2010)

54 Es muy interesante la reflexión que hace Zerilli (2008) sobre esta cuestión. Después de hacer referencia a lo que llama la paradoja fundacional del feminismo por la que se habla en nombre de un nosotros, y se crea un sujeto político, las mujeres, que no existe previamente (lo mismo que hablar en nombre del pueblo), dice: “Si solo existe el nombre con el cual una colectividad política se otorga existencia, jamás podremos saber si es o no correcto hablar en su nombre. (...) Esto quiere decir que esta manera de hablar será siempre ineludiblemente política y estará abierta a los cuestionamientos. (...) Si bien la teoría feminista de la segunda y la tercera olas no ha sido completamente ciega a esta condición constitutiva de la apertura y el cierre democráticos, ha tendido a ver que esa condición instala una crisis en el corazón del feminismo: postulada como categoría unificada anterior a la política, la categoría de “las mujeres” genera exclusiones; postulada como “un lugar de permanente apertura y resignificación”, la categoría mujeres impide hablar colectivamente.”(319) Ante ello, la autora plantea que “Aunque la tensión entre apertura y cierre se puede vivir experimentar como una crisis para los actores políticos, hemos visto que también es la condición irreductible de las políticas feministas y democráticas. En consecuencia, la tarea no puede ser erradicar esa tensión sino encontrar recursos dentro de esas políticas que atenten sus efectos (...) (319-320)

obvio que entre los jóvenes que año tras año eligen estudios no es el género lo único que influye en sus elecciones y que éstas están mediadas por otras características. Pero una cosa es tener en cuenta que las experiencias de las diferentes mujeres, y los diferentes hombres, son muy diversas en función de otras formas de dominación y otra, negar la existencia del género como elemento estructurante de la organización social y de las identidades. Elemento estructurante que, al menos, en la mayor parte de las sociedades y culturas conocidas, se concreta en un sistema de dominación de una parte de los seres humanos por otra y que presenta características especiales que lo diferencian de otras formas de dominación.

Otra cuestión que complica el uso del término *género* es la creciente fragmentación del feminismo. El género es un concepto problemático que, dentro del feminismo, ha recibido diferentes interpretaciones e impugnaciones (Amorós, 2009); de hecho, “es, aun hoy, la pieza clave de alguna de las principales polémicas que atraviesan el campo teórico del feminismo” (Moreno, 2011: 323).

Si desde sus orígenes no puede hablarse de un solo feminismo sino de diversas posiciones dentro de él y se habla de feminismo liberal, radical, socialista, existencialista, cultural, etc. que se polarizan en los llamados feminismos de la igualdad y de la diferencia; en la actualidad a ellos se unen nuevas corrientes ligadas a los movimientos antiglobalización: el feminismo multicultural, el postcolonial y el ecofeminismo que “emparentados entre sí por su examen crítico de la lógica del dominio, denuncian que se construye al “otro” o bien como proyección de sí mismo, o bien como otro jerárquicamente inferior y, en cierto modo, explotable cuando no erradicable” (Femenías, 2010: 156).<sup>55</sup> A ello hay que añadir la aparición de algunos otros movimientos que se dicen feministas pero que no comparten muchos de sus supuestos básicos y desde los que se denuncia lo que llaman “ideología de género” en consonancia con las críticas al feminismo y al género desde determinadas posiciones religiosas y conservadoras. Todo ello ha llevado a una gran confusión respecto a la interpretación y el uso del concepto que varía radicalmente entre unas y otras formas de feminismo.

Valcárcel (1994) señala que “la polémica igualdad-diferencia se sustancia en torno a las posiciones acerca del genérico *mujer* o *mujeres*.” (97). Las diferencias entre uno y otro en la consideración del género son esenciales pues si en el primero se considera el género una construcción social, en el segundo se considera el género anterior a lo social, por lo que el propio concepto pierde todo su sentido. Pero incluso, dentro del feminismo de la diferencia existen diferentes posiciones. Una más ligada al feminismo cultural norteamericano y otra al europeo. Esta segunda, fundamentalmente a través de los trabajos de Luce Irigaray y Luisa Muraro, ha llevado a su máxima expresión la defensa de la existencia de una identidad y unos valores femeninos, y desde esa posición se busca la revalorización de lo femenino y se rechaza la inclusión de las mujeres en espacios diseñados por y para los hombres, entre ellos el trabajo extradoméstico, en los que es una extraña<sup>56</sup>. El problema es que la definición de mujer que se propone desde esta postura es una definición cerrada que coincide exactamente con la definición de mujer hecha por el patriarcado (Moreno, 2011).

---

55 El tercer volumen de la obra de Amorós y de Miguel (2010) cuya primera edición es del 2005 hace un recorrido que va desde los debates en torno al género (Oliva Portolés, 2010) a los debates más actuales en torno al feminismo en los que se incluye el ecofeminismo y el feminismo postcolonial así como reflexiones sobre la relación del feminismo con la globalización y el multiculturalismo.

56 Esta noción de “extrañeza” surge de la consideración de la existencia de dos naturalezas humanas, dos espacios simbólicos y que ambos no son una construcción social sino que lo femenino y lo masculino están en el orden mismo de las cosas (Posada, 2008). Pero sin aceptar los supuestos del feminismo de la diferencia, la noción de “extraña”, emparentada con la de “bifurcación” de Dorothy Smith, es interesante en la reflexión sobre la incorporación de las mujeres a espacios diseñados por y para los hombres.

En la actualidad, desde esta pluralidad de feminismos<sup>57</sup> surgen nuevas formas de crítica y nuevas formas de abordar las viejas polémicas :

Universalismo y Género, Consenso y Disenso, Libertad y Determinismo, Sí -mismo( identidad) y Alteridad son dicotomías que se presentan en la crítica feminista actual, que recogen y van más allá, al mismo tiempo, de las polémicas en torno a la igualdad-diferencia, de los años 80. En cierta medida, surgen de esa polémica y la redefinen en otros términos.(Campillo, 2008: 150)

Entre otras cuestiones, los diferentes posicionamiento respecto a la consideración del género que llevan asociados los diferentes feminismos tiene importantes implicaciones en una cuestión de enorme importancia para esta tesis: la consideración de la construcción del sujeto y su capacidad de agencia:

Históricamente mientras los hombres han sido considerados como sujetos iguales, a las mujeres les ha tocado ocupar el lugar de las idénticas, esto es, de las indiscernibles ( ...) en tanto “casos” del eterno femenino; se les ha negado su carácter de sujetos, de individuos. El principio de individuación ha sido recurrentemente negado a las mujeres. (...) Solo reclamando acceder al espacio de los iguales como sujetos de pleno derecho puede cada mujer reclamar su derecho la diferencia. (...) A nuestro modo de ver, el feminismo se enfrenta a la necesaria articulación entre la libertad individual inalienable y la construcción de lo colectivo para constituir el sujeto del feminismo. (Moreno, 2011: 321-322)

A todos estos feminismos, en los últimos tiempos, hay que añadir la aparición de algunas escritoras que no comparten algunos de los supuestos básicos del feminismo y que hacen una crítica a lo que llaman “ideología de género” como es el caso de C.H Sommers o C. Paglia. Desde este “feminismo” se hace una crítica, entre otras cosas, a las epistemologías feministas y se ponen en tela de juicio muchos de los datos elaborados desde los estudios de género.<sup>58</sup> Para algunas autoras estas y otras aportaciones similares están provocando una “grave fractura” dentro del feminismo (León Mejía, 2009) aunque, desde la mayoría de los planteamientos feministas, han sido calificadas de antifeministas, con lo que no podría hablarse propiamente de fractura *dentro* del feminismo, pero sí de confusión.

Otra de las cuestiones que han de tenerse en cuenta es que ni los estudios de género, ni la interpretación y el uso del concepto género son independientes de las tendencias y las controversias teóricas y metodológicas de las diferentes disciplinas y de la reflexión sobre la ciencia en general y las ciencias sociales en particular. En este sentido es posible, por una parte, hablar de la influencia de la perspectiva de género en las diferentes disciplinas; por ejemplo, en la sociología:

Estos escritos feministas suponen ahora una masa crítica en la sociología. Ofrecen un estimulante paradigma para el estudio de la vida social.(...) Por todas estas razones, las implicaciones de la teoría feminista penetran cada vez más en la corriente principal de la disciplina, instalándose en todas sus subespecialidades, influyendo en muchas de sus teorías micro y macro fuertemente consolidados, e interactuando con los nuevos desarrollos posestructuralistas y posmodernistas.”(Ritzer, 2002: 97)

Y, por otra, de la manera en la que las diferentes perspectivas teóricas se concretan en las diferentes formas de conceptualizar el género. Como se ha visto, las diferentes interpretaciones y usos del concepto género se ven profundamente influidas por los múltiples paradigmas y controversias que existen en el conjunto de las ciencias

---

57 Esta pluralidad de feminismos de muy distinta índole se puede ver también en España y está muy bien sintetizado en las últimas páginas de la obra de Caballé (2013) dedicada a la historia del feminismo en España.

58 C.H. Sommers publica en 2009 *Science on Women and Science* en la que, desde estos supuestos, defiende que no existe discriminación en el acceso a la ciencia de las mujeres y que son simplemente las preferencias y aptitudes personales, diferentes en hombres y mujeres, las que explican el escaso número de mujeres en ciencia. Tesis, a la que volveremos, y que vuelve a explicar las diferencias entre hombres y mujeres mediante el recurso a la naturalización de las diferencias, la negación de ningún tipo de dominación o asimetría y, en última instancia, el recurso a las diferentes preferencias sin analizar, o negando, el proceso de construcción social de las preferencias.

sociales en general y en cada disciplina en particular.<sup>59</sup> Además, no solo desde los estudios de género se han abordado las relaciones entre hombres y mujeres y los cambios sociales que se han generado a partir de la incorporación de las mujeres a la educación y el espacio público; la importancia de este fenómeno se manifiesta, también, en particular en el caso de la sociología, en que los más reconocidos autores han dedicado alguna de sus obras a estas cuestiones, como es el caso de Pierre Bourdieu, *La dominación masculina* (e.o. de 1998); Alain Touraine, *El mundo de las mujeres* (e.o. de 2006) o, la obra de Manuel Castells y Marina Subirats, *Mujeres y hombres ¿un amor imposible* (2007).

Por último, para terminar estas reflexiones sobre el género, no podemos dejar de hacer referencia a las críticas al concepto que, desde sectores conservadores tanto académicos como sociales, especialmente ligados a la iglesia católica<sup>60</sup>, se están haciendo a este concepto y la tremenda carga valorativa (negativa) que, para una parte de la sociedad ha adquirido un término cuyo uso, paradójicamente, se extiende, en gran parte, debido a su carácter neutro. Desde estos sectores se ha acuñado la expresión “ideología de género” para designar un conjunto de ideas que, a su parecer, están en contra de la “naturaleza”, la “recta razón” y la familia tal como se entiende desde estos sectores.

Si me he extendido en la nota al pie en mostrar algunos de los títulos es porque ponen de relieve la fuerza con la que se está combatiendo lo que llaman *ideología de género* que consideran va en contra de la familia, de la religión, de las mujeres, de la vida, etc. Una ideología que, según aseguran, se ha adueñado de gobiernos y organismos institucionales y en la que se *adoctrina*, especialmente a través de la escuela, a los niños. Una ideología que puede llevar a la autodestrucción de los seres humanos: demoniaca, marxista, mortal y loca. Una *ideología* que es llamada así porque está en contra de la *ciencia y la razón*. Una *ideología organizada* contra la que *hay que luchar* en defensa de la familia, la religión, la vida y los seres humanos. Podría parecer que un

---

59 Claro ejemplo de ello en el ámbito de la sociología son las polémicas entre, Dorothy Smith, por una parte y West y Zimmerman, por la otra, pues si bien todas ellas se enmarcan dentro de la etnometodología, sus diferencias en parte, se deben a la fundamentación de la sociología de Dorothy Smith en el pensamiento de Marx.

60 Por ejemplo, el portal catholic.net, web fundada en 1995 para difundir el catolicismo, tiene una sección dedicada a la “ideología de género” (<http://es.catholic.net/op/categoria/447/ideologa-de-gnero.html>). Incluimos el título (y subtítulo en algunos casos) de algunos de los artículos que se incluyen dentro de este epígrafe: “Rechazar ideología de género no es homofobia sino biología, dice experta.”; “Jaime Mayor: La ideología de género es un cimiento del Nuevo Orden Mundial para descristianizar”; “Papa Francisco: Adoctrinar niños con ideología de género es una maldad”; “El revelador documental que muestra cómo se adoctrina a los niños en ideología de género”; “Canadá, la autodestrucción de un país infectado por el virus de la ideología de género. (Zoofilia, ideología de género, o eutanasia para niños son algunas medidas que abocan a Canadá a la autodestrucción)”; “Cardenal Sarah: Ideología de género es mortal y demoniaca”; “Los científicos desmontan la teoría de género: el que nace hombre morirá siendo hombre.”; “El Colegio Americano de Pediatras desacredita la ideología de género: «Hace daño a los niños».”; “Por qué dejamos de hacer operaciones de cambio de sexo”: ciencia real contra ideología de género.”; “Omella, el nuevo arzobispo de Barcelona, presentará un libro que alerta sobre la ideología de género”; “Género: el nuevo nombre del marxismo”; “Ideología de género: Ataque a la Religión. También desde las iglesias protestantes se hacen críticas a este concepto. La web Protestante Digital tiene un apartado llamado “ideología de género” ([http://protestantedigital.com/l/tag/ideologia\\_de\\_género](http://protestantedigital.com/l/tag/ideologia_de_género)) con artículos como “¿Ideología de género o perversión de género?”; “Pediatras de EEUU critican a National Geographic por su ideología de género.” o “El tsunami transgénero” entre otros.

lenguaje y unos argumentos de este tipo, especialmente la utilización de la ciencia como criterio de verdad<sup>61</sup> y el recurso a la naturaleza para justificar un determinado estado de cosas quedaría fuera de la academia. Sin embargo, no es así. La crítica radical del género como ideología, sin aceptar su propio punto de vista como valorativo e identificándolo con la *ciencia* y la “*recta razón*”, es algo que, en la actualidad, sigue apareciendo en libros<sup>62</sup> y artículos de revistas académicas. Como ejemplo, en la revista *Naturaleza y Libertad*, publicada desde 2012 por la Universidad de Málaga, encontramos un artículo “Evolucionismo y utopía de género” en el que, entre otras cosas, se considera la *ideología de género* como uno de los pilares en los que se sustenta el *nuevo comunismo*:

La nueva ingeniería social, como un revival del *evolucionismo social* de Spencer, parece empeñada en realizar la definitiva *revolución* cultural, que se sustentaría en tres pilares: el transhumanismo, la ideología de género y el laicismo. La conjunción de esos factores constituye una especie de *auténtica nueva revolución comunista* o si se prefiere de la *evolución del comunismo* (García-Cano, 2012: 63-64)

Y en los que usa la “*recta razón*” como argumento en contra de la *ideología de género*, que se considera defendida por la ONU y la Unión Europea en una lucha organizada contra la Iglesia Católica,:

El reto cultural es tan enorme que no exige solo la denuncia de los atropellos o desviaciones respecto a una recta razón, sino la propuesta de una auténtica cultura del amor y la familia por parte de la Iglesia y de la sociedad. (...) El asedio y derribo cultural de la Iglesia Católica que lleva a cabo la cultura dominante es de tales dimensiones internacionales, en materia de género y derechos reproductivos, que las mismas organizaciones de la ONU y la Unión Europea parecen ser portadoras de una ideología anticristiana (García-Cano, 2012: 68-69)

Si me he detenido en estas consideraciones es, por una parte, porque pone de manifiesto las enormes implicaciones negativas que desde algunos sectores se asocian con el término *género* y las políticas de género,- con las consecuencias que puede tener en el debate político y social y en el futuro de la lucha por la igualdad y, por supuesto, por la influencia que puede tener en los creyentes y practicantes de estas religiones- y, por otra, porque es un ejemplo extraordinario de la constante interacción entre ciencia y sociedad, especialmente del uso que, desde determinados sectores se sigue haciendo de la *ciencia* como sinónimo de verdad, de la *naturaleza* como patrón que determina lo correcto y lo antinatural y de la *razón*, la única razón, la “*recta razón*” como argumentos en defensa de un punto de vista particular.

61 Aunque la idea del conocimiento científico como conocimiento verdadero hace muchos años que se puso en tela de juicio, todavía se sigue utilizando como argumento para justificar la postura a favor o en contra de algo. De esta forma es muy habitual en un debate utilizar la expresión “la ciencia dice” como sinónimo de: “esto no es discutible”. Sin embargo, hace ya casi ochenta años, mucho antes de las aportaciones de Kuhn y la sociología de la ciencia, Bertrand Russell decía: “Ningún hombre de temperamento científico afirma que lo que ahora es creído en ciencia sea exactamente verdad; afirma que es una etapa en el camino hacia la verdad exacta.” (1981:55) [e.o. de 1949] si bien hoy, es difícil compartir que se pueda llegar a una “verdad exacta”, esta idea de temporalidad, está ya presente desde los inicios de la ciencia social, por ejemplo, Max Weber: “Todo logro científico implica nuevas cuestiones y ha de ser superado y ha de envejecer. Todo el que quiera dedicarse a la ciencia tiene que contar con esto.” (1981:197) [e. o. de 1922] Y es que, la idea de que si algo ha sido demostrado científicamente es una verdad indiscutible no tiene nada que ver con la práctica científica ni con lo que la Filosofía y la Sociología de la ciencia dicen sobre ella, ya que las teorías que en un momento dado sostiene la ciencia, son explicaciones sobre el mundo compatibles con los hechos, y se consideran, en ese momento, la mejor explicación sobre como funciona un determinado aspecto del mundo; pero eso no es lo mismo que decir que son verdaderas: “el apoyo que una teoría recibe de la observación puede ser muy convincente, sus categorías y principios básicos pueden parecer bien fundados; el impacto de la experiencia misma puede estar lleno de fuerza. Sin embargo, existe siempre la posibilidad de que nuevas formas de pensamiento distribuyan la materia de un modo diferente y conduzca a una transformación incluso de las impresiones más inmediatas que recibimos del mundo.” (Feyerabend, 1981: 30)

62 Uno de los libros más citados entre quienes defienden estas ideas es el de Jorge Scala (2010) abogado, profesor de varias universidades en América del Sur y varias veces premiado. En este libro se argumenta en contra de la “ideología de género” con capítulos como “Refutación científica, psicológica y antropológica de la ideología de género” o “La ideología de género como herramienta de poder global. Hacia un nuevo totalitarismo.” Termina el libro diciendo: “la de género es la actual ideología del mal que se ha propuesto la destrucción del hombre y de la familia (Así como las otras ideologías malignas desaparecieron está también sucumbirá (...) [pero] no da lo mismo que sea hoy o dentro de veinte años. Cuanto más se demore, mayor será el costo a pagar por la humanidad” (189) Y animando a luchar activamente cuanto antes contra ella.



Como conclusión de estas reflexiones sobre las interpretaciones del concepto *género* así como de las principales críticas y controversias sobre su uso, debemos decir que, pese a la amplitud del concepto y las críticas sobre su uso, algunas de las cuales compartimos, nos sigue pareciendo adecuado y necesario su uso en las investigaciones que, desde una perspectiva feminista, tratan de poner de manifiesto el carácter construido y jerárquico de las desigualdades entre hombres y mujeres, especialmente en aquellos aspectos que, como en el caso de las preferencias, tienden a atribuirse a las características “personales” y/o “naturales”. El *género*:

Permite analizar la construcción socia-histórica de las identidades masculina y femenina y la organización y distribución de bienes y reconocimiento de acuerdo un patrón preestablecido que no suele ser consciente. Desde la teoría de género se afirma que entre todos los elementos que constituyen el sistema de género(...) existen discursos de legitimación sexual o ideología sexual. Éstos discursos legitiman el orden establecido, justifican la jerarquización de los hombres y de lo masculino y de las mujeres y lo femenino en cada sociedad determinada. Son sistemas de creencias que especifican lo que es característico de uno y otro sexo y, a partir de ahí, determinan los derechos, los espacios, las actividades y las conductas propias de cada sexo.”(Puleo, 2008:16)

### 2.3. Sobre género, libertad y elecciones: identidades y estereotipos de género

Puesto que uno de los objetivos principales de esta tesis es la comprensión y el análisis, desde una perspectiva de género, de las elecciones universitarias, que son un caso particular de elección, conviene reflexionar sobre la relación entre las desigualdades y las libertades y entre ésta y la elección. En general, podemos decir que toda desigualdad está estrechamente relacionada con la capacidad y las posibilidades de elección y, por tanto, con la libertad. Amartya Sen, por ejemplo, relaciona la desigualdad con la diferente capacidad de elección y, en lugar de referirse a los bienes y recursos de los individuos, prefiere centrarse en la vida que pueden llevar, es decir, en las posibilidades de elección, de manera que “la libertad para llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de combinaciones alternativas de las actividades o funciones dentro de las que una persona puede elegir. Esto puede llamarse la *capability* de una persona (la “capacidad potencial”, la potencialidad de la persona)” (Álvarez, 2001: 523).

Pues bien, en un mundo social marcado por la fluidez en el que, desde una perspectiva neoliberal, se supone que cualquier persona en función de su esfuerzo y su mérito puede llegar donde quiera, es importante la consideración de los diferentes condicionamientos de las elecciones, es decir, qué es lo que cada conjunto de personas puede realmente elegir. Entre los diferentes condicionamientos de las elecciones están, por una parte, los condicionamientos concretos, materiales, legales, económicos, físicos, etc y, por otra, los condicionamientos ligados a la incorporación de los discursos socialmente vigentes que modelan los deseos, las preferencias y los gustos, lo que lleva a una reflexión sobre la relevancia del género en la formación de las subjetividades y los cambios y permanencias respecto a los rasgos atribuidos a hombres y mujeres. Ahora bien, si desde un punto de vista analítico es posible separar ambos tipos de factores, en la práctica aparecen profundamente entrelazados de forma que la reflexión sobre los primeros lleva, inevitablemente, a la consideración de los segundos.

Respecto a los primeros, son muy interesantes las aportaciones y propuestas que hace M<sup>a</sup> Angeles Durán (2000) en su reflexión sobre las bases materiales de la libertad. En su artículo compara las definiciones de libertad de la RAE y del diccionario de María Moliner destacando que en este último, aparece explícitamente el término elegir, es decir, la libertad como capacidad de elección: cuanto mayores sean las posibilidades y la capacidad de elección, mayor la libertad de una persona o un grupo. Pero también la libertad está relacionada con la disponibilidad de tiempo y espacio, y en este sentido destaca que “históricamente esclavos, trabajadores, mujeres, han sido la base de la libertad de los otros.”(165) Efectivamente, la liberación de las tareas domésticas y de cuidado de los otros está en la base de la disponibilidad de tiempo para dedicar a otras tareas. Y se pregunta:



¿A quien beneficia el trabajo no remunerado de las mujeres en el hogar? Dependiendo de la respuesta que se dé esta pregunta, hay que orientar las estrategias de acción. Si se responde que la relación de cada mujer con los demás miembros de su hogar es una cuestión privada, (...) entonces no tiene sentido implicar en el asunto a terceras partes, como el Estado o las asociaciones. (...) Pero si se responde que la relación concreta entre dos personas en el hogar está condicionada por un marco estructural que les impone condiciones por encima de su voluntad individual, entonces sí tiene sentido tratar de fijar o modificar esas condiciones a través de acciones colectivas. (177-8)

De tal forma que mientras sean las mujeres quienes fundamentalmente se sigan haciendo cargo del trabajo no remunerado eso restringe su libertad y sus posibilidades de elección, por ello “el reparto de la carga global de trabajo (remunerado y no remunerado) es un desafío político de primera magnitud para los ciudadanos y ciudadanas europeas, porque en el acceso al trabajo radica básicamente la libertad”(180).

Beck (2003), cuando reflexiona sobre la individuación, pone de relieve las contradicciones y conflictos que surgen en el ámbito familiar, en el que se da una desigualdad institucionalizada, con la ampliación de las posibilidades de elección en las mujeres:

La tensión en la vida familiar se debe hoy a que la igualdad entre hombres y mujeres no puede crearse en una estructura familiar institucionalizada que presuponía la desigualdad. En las relaciones personales los conflictos se inician al abrirse las posibilidades de elegir: en las necesidades antagónicas con respecto a la carrera profesional, en la división del trabajo doméstico y la atención a los hijos. Al tomar decisiones, la gente toma conciencia de los contrastes en las condiciones de los hombres y las mujeres. “(342-3)

La relación entre libertad y elección no es sencilla. Una cosa es *poder* elegir y otra *tener* que elegir. Si lo primero está relacionado con una mayor libertad, lo segundo no lo está. Efectivamente la posibilidad de las mujeres de acceder al trabajo extradoméstico amplía sus posibilidades de elección y, por tanto, su libertad; pero, mientras que en general, los hombres no se plantean tener que elegir entre trabajo y familia, ya que siguen dando por supuesta la posibilidad de compatibilizarlo al no tener que dedicarle apenas o, en absoluto, tiempo; muchas mujeres se tienen que plantear la elección entre familia y trabajo (al menos durante un tiempo). En este caso, la necesidad de elegir no lleva consigo una mayor libertad sino todo lo contrario, y ello porque esta *necesidad* de elección radica en una *obligación* que es previa: la dedicación al cuidado de los otros. Por otra parte, no se puede olvidar que las posibilidades de elección de unos y otros están en completa relación y, es por ello que pueden generar, y generan, conflictos. Por último, aunque hay una tendencia a identificar libertad con capacidad de elección, la libertad puede ser concebida también como algo que va más allá, la libertad como creación de nuevos espacios de elección.<sup>63</sup>

Gil Ruiz (2005) también achaca a la desigual distribución de las tareas domésticas una desigual libertad entre hombres y mujeres ya que las segundas, en muchas ocasiones han de elegir entre la vida profesional y la vida familiar, mientras que los hombres no han de hacerlo por lo que nos encontramos con dos tipos de ciudadanos: los lastrados y los libres. Además, pone de relieve otro factor importante y es que, al no existir barreras de tipo legal, se achaca a la propia voluntad de las mujeres tanto la segregación horizontal como la vertical que existen

---

63 Como señala Zerilli (2008) en una obra en la que, a partir del concepto de libertad política de Arend propone una nueva forma de entender el feminismo, no puede identificarse libertad con libre albedrío: “la libertad no se agota en la idea de *liberum arbitrium*, vale decir, en la libertad de elección que arbitra y decide entre dos cosas dadas. Esta libertad no es inaugural sino que, por definición, esta restringida a lo que existe.” (36)

profesionalmente.<sup>64</sup> Reclama una revisión del proceso de socialización diferencial, porque genera todavía un modelo de subjetividad *lastrado, hipotecado y dependiente de* y ello solo puede hacerse desde la educación y propone, para detectar y desidentificarse con ese modelo lastrado, actuar tanto a través de la introspección como de acciones colectivas, que significaría estar al acecho de cualquier forma de socialización que conduzca a la persistencia de ese modelo lastrado de mujer.

Parece ser, por tanto, que existe cierto consenso en la consideración de que en la base de las diferentes potencialidades de hombres y mujeres está la desigual dedicación a las tareas de cuidado, y, por tanto, la construcción de la mujer como “ser para otro”. En este sentido son de sumo interés las reflexiones de Marina Subirats (2013) a partir de los trabajos de Barbara Biglia, Angel Gordo y Pilar Parra en los que presentan historias de vida de mujeres nacidas en los setenta y ochenta en España. Aunque reconoce el gran cambio y la distancia entre generaciones habla de la existencia de una corriente que, de algún modo, de manera subterránea, une las biografías de abuelas, madres e hijas. Y cree que esa unión está en “el ser para otro” idea a partir de la que se ha construido el género femenino tradicionalmente. Por eso cree que cualquier definición de los géneros basado en tareas o actitudes concretas está abocada al fracaso porque:

No era el lavar o cocinar, el parir y ocuparse de los hijos hasta la extenuación, el vivir esclava de la propia imagen para convertirse así en juguete sexual de los hombres. Todas estas tareas (...) forman parte de lo mismo: un ser que debe ignorarse a sí mismo, que no es sino a través de otro, y del servicio a este otro y del reconocimiento que él le proporciona. Un ser que debe ignorar sus necesidades, sus deseos, sus posibilidades y sus capacidades diversos para reducirlos a un solo objetivo: ser para el otro, para los otros y en función de los otros. (773-774)

Y ese “ser para otro” todavía sigue formando parte de la construcción identitaria de muchas mujeres, simplemente ha cambiado su objeto:

Y este «ser para otro» es el que se percibe aún en las Albas, en las Fridas, en las Mónicas, en las Lucías y en las Blancas, en las Elsas de nuestros días. Subterráneo. Inconsciente. Desorientado. Desubicado. Por tanto, a menudo irreconocible. Pero, insisto, todavía presente. Porque lo que ha cambiado no es el mandato de ser para otro, para las mujeres, sino la concreción del otro. El «otro», que en el pasado tenía una figura genérica, el hombre, y una concreción estricta, el marido, el hijo, el novio, el padre, el dios, el amo..., es ahora una figura vacía, que ni siquiera tiene forma humana. Puede ser una causa, un movimiento social, una idea, una persona, una profesión o una construcción mental de cualquier tipo, siempre y cuando cumpla con la condición de presentarse como algo que trasciende a cada mujer. (774-775)

Y es que, en efecto, cualquier reflexión sobre las posibilidades de elección en relación al género, además de especificar las barreras externas, que por lo general son mucho más fáciles de identificar y reconocer, ha de inscribirse en el proceso de *construcción de las subjetividades* ligado a las *identidades de género*.

En este sentido, es paradigmática la reflexión de Simone de Beauvoir en *El segundo sexo* sobre la libertad en relación con la identidad femenina ligada a su situación. Beauvoir desde una perspectiva existencialista puso de relieve la *situación* de las mujeres y en concreto su dedicación a las tareas domésticas y la maternidad como condicionante y freno a su libertad.

Desde el existencialismo se considera al ser humano como existencia (ser para sí) -frente a esencia (ser en sí) que les corresponde a las cosas y los animales-, lo que implica “proyecto”, “trascendencia”, “autonomía”, “libertad”. (Puleo, 2009) De ahí que, desde una perspectiva existencialista, “somos lo que elegimos y elegimos

---

64 Y hace referencia para explicar la segregación horizontal al proceso de elección de estudios y profesión al situarse las mujeres en carreras y profesiones como magisterio, enfermería o trabajo social y no estar en las diferentes ingenierías; respecto a la vertical: señala con ironía: “Que el colectivo de las mujeres se alce con el porcentaje del 95.5% de profesoras de Preescolar, frente al 27,3% de Profesoras Universitarias y al 3,7 % de Catedráticas de Universidad, forma parte también del mundo de la voluntad y del juicio objetivo del sistema de méritos.” (Gil Ruiz, 2005: 27)

lo que somos. La libertad no es, así, en la concepción existencialista, una facultad de nuestro ser, sino que se identifica con la peculiaridad de nuestro ser mismo.” (Amorós, 2009:11) De modo que, desde el existencialismo “cada ser humano se va definiendo través de lo que va eligiendo en su vida. Con nuestras grandes y pequeñas decisiones, en cada momento vamos definiendo quiénes seremos.”(Puleo, 2008: 29) Pues bien, ese proyecto que es cada ser humano, en las mujeres, según Beauvoir “está truncado porque para poder hacerme proyecto, para ser mi propio proyecto me tienen que dar un ámbito de posibilidades de elección. Si no se me concede más que una posibilidad, no hay elección, no hay libertad.”(Puleo, 2008: 29). De manera que es esa asignación de las mujeres al ámbito doméstico sin posibilidad de elección lo que restringe su libertad y, por tanto su capacidad de ser sujeto, de autoconstruirse.

La clave para entender la diferente concepción de libertad entre Sartre y Beauvoir está en la forma de entender la situación. Para Sartre:

no hay libertad sin situación y no hay situación sino por la libertad. Si libertad es la autonomía de elección que encierra la realidad humana -podemos realizar nuestros proyectos-, la situación es el encarnamiento de esa libertad (...) En cuanto la libertad está en proceso de realización, está situada.( López Pardina, 2011: 11)

Para Sartre somos absolutamente libres porque la situación es “aquello con lo que tendrá que cargar mi libertad para hacerse real”(López Pardina, 2011: 11). Beauvoir entiende este concepto de forma diferente al establecer una separación entre libertad y situación.<sup>65</sup> Coincide con Sartre en que “la libertad es la autonomía del sujeto y es siempre absoluta” pero esta libertad está condicionada por la situación ( López Pardina, 2011: 11). Por esto es por lo que Beauvoir plantea un *sujeto situado*, lo que junto con su consideración del sujeto como social y discursivamente construido, la acerca al planteamiento posmoderno. Pero, el marco para interpretar *El segundo sexo* es el pensamiento existencialista en cuya moral:

no ejercer la trascendencia es siempre una falta moral, si no me asumo como libertad, si no reconozco que mi propia forma de ser es un existir abierto hacia el futuro que forzosamente ha de elegir lo que quiero ser, si no elijo ser algo, si no hago proyectos, entonces me rebajo ontológicamente y me equiparo a las cosas, seres en sí, pura inmanencia, porque siempre son iguales a sí mismos, seres ya hechos, opacos(...) Pues bien, no asumir que somos existencias libres, caer en la inmanencia es una falta en la moral existencialista si es consentida por el sujeto: si elijo no elegir, ya estoy eligiendo quedarme como estoy, con lo dado, no hacer proyectos ni superarme, quedarme fijada como un objeto en un modo de ser. Ahora bien, no siempre la caída en la inmanencia es elegida, muchas veces es infligida: no podemos realizar nuestros proyectos porque encontramos obstáculos que nos lo impiden, obstáculos que no ponemos nosotros, que están fuera. En este caso, la recaída en la inmanencia, el quedarnos como estábamos, es una frustración o una opresión.( López Pardina, 2011:14)

Por lo tanto, “escamotear a un individuo las posibilidades de proyectar su propia vida (...) por el hecho de pertenecer al “segundo sexo”, al sexo femenino, es dominación, es injusticia”( Puleo, 2009:107).

Otra idea clave para entender la construcción de la identidad femenina que aporta Beauvoir es la de *identidad heteroconstruida*. Identidad elaborada desde la perspectiva masculina “como la “otra” que “nunca se piensa en términos de igualdad, sino de sumisión”(Cid López, 2009:73). La explicación de la mujer como la “otra” es el concepto clave en torno al que gira *El segundo sexo*. (López Pardina, 2011). Es esta *alteridad* lo que define la *situación* de las mujeres y les impide realizar su libertad:

(...) lo que define de forma singular la situación de la mujer es que, siendo como todo ser humano una libertad autónoma, se descubre y se elige en un mundo en el que los hombres le imponen que se asuma como la Alteridad; se

---

65 De hecho, la reflexión de Beauvoir sobre la “situación” en tanto condicionante de la libertad de las mujeres, tuvo una importante influencia en el pensamiento de Sartre quien, en una primera etapa consideraba que independientemente de la situación siempre somos libres al cambiar la interpretación de la situación y posteriormente, tuvo más en cuenta la situación como condicionante de la libertad. (Puleo, 2008: 30; López Pardina, 2008)

pretende petrificarla como objeto, condenarla a la inmanencia, ya que su trascendencia será permanentemente trascendida por otra conciencia esencial y soberana. El drama de la mujer es este conflicto entre la reivindicación fundamental de todo sujeto que siempre se afirma como esencial y las exigencias de una situación que la convierte en inesencial. (Beauvoir, 2011:63)

A partir de ahí Beauvoir se hace una serie de preguntas sobre cómo pueden las mujeres transformar esta situación, cómo pueden superar las limitaciones a su libertad que lleva consigo la situación asociada a “ser mujer”. Y subraya que las oportunidades del individuo no las define en términos de felicidad sino de libertad (Beauvoir, 2011). Por tanto, encontramos en Beauvoir esa doble limitación a la libertad de las mujeres. Por una parte su *situación*, que se concreta, especialmente en su dedicación al cuidado de los otros, y, por otra, su definición desde una perspectiva masculina como *alteridad*. En este segundo sentido, aunque ambos están relacionados, esta idea de libertad de Beauvoir está ligada a su concepción de la identidad femenina como heteroconstruida, sentido en el que se inscribe su célebre frase “no se nace mujer: se llega serlo” (2011: 371) que, a menudo, se separa de su contexto al interpretarla:

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana: el conjunto de la civilización elabora este producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino. Solo la mediación ajena puede convertir un individuo en Alteridad. (Beauvoir, 2011: 371)

De este modo, entiende la imagen de lo femenino como un producto social e histórico y, en este sentido, se puede considerar una clara precursora del concepto de género, no solo como construcción social sino como relacional y asimétrico. Imagen que se inscribe en cada mujer siempre en una relación asimétrica en la que lo masculino es no solo el polo positivo sino también el neutro de manera que lo femenino está marcado como “lo otro”:

La relación entre ambos sexos no es la de dos electricidades, dos polos: el hombre representa al mismo tiempo el positivo y el neutro, hasta el punto que se dice “los hombres” para designar a los seres humanos.(...) La mujer aparece como el negativo (...) (Beauvoir, 2011: 49)

De manera que, frente a los hombres, las mujeres en primer lugar se definen como mujeres: “si me quiero definir, estoy obligada a declarar en primer lugar: “Soy mujer”; esta verdad constituye el fondo sobre el que se dibujará cualquier otra afirmación”(Beauvoir, 2011: 49). Por eso se plantea, por una parte, la relación entre mujer y mujeres, es decir, cómo a partir del genérico cada mujer llega a serlo, pero además, algo que en ocasiones se olvida, el diferente peso que en la construcción de la subjetividad de hombres y mujeres tienen lo femenino y lo masculino, respectivamente.

Es una experiencia curiosa para un individuo que se vive como sujeto, autonomía, trascendencia, como un absoluto, descubrir en sí como esencia dada la inferioridad: es una experiencia curiosa para quien se considera Uno, ser revelado a sí mismo como Alteridad. Es lo que le ocurre a la niña cuando, haciendo el aprendizaje del mundo, se percibe como una mujer. La esfera a la que pertenece está cerrada por todas partes, limitada, dominada por el universo masculino: por muy alto que se encarama, por muy lejos que se aventure, siempre habrá un techo por encima de su cabeza, unos muros que le cerrarán el camino. (Beauvoir, 2011: 402)

Ha sido muy comentada la interpretación de Butler sobre la frase de Beauvoir en la que encuentra, junto con la consideración del género como construcción cultural, una referencia al género como elección. Casado (2002) en sus reflexiones sobre las identidades de las mujeres sitúa esta interpretación en el contexto de la reflexión feminista actual en la que:

La apuesta posicional nos aleja de las aproximaciones desde las que las *mujeres* forman parte de un grupo coherente y homogéneo, por encima de contextos y estructuras, enfrentado a otro grupo, *hombres*, en términos dicotómicos, siendo ambos producto de un sistema patriarcal en el que parece que todos sus ámbitos –legal, económico, religioso, familiar, religioso, etcétera– son contruidos y sancionados únicamente por la autoridad masculina. La teoría feminista

actual se desplaza, pues, desde un análisis ontológico del género a una perspectiva posicional; los sujetos sexuados se alejan de la metafísica y se internan en lo político, en el campo de la praxis. (183)

Y la relaciona con los cambios en la concepción del cuerpo que:

deja de ser caja negra, sustento simbólico naturalizado y no siempre explícito tanto de la comunidad de mujeres como de las diferencias de género. La afirmación de Beauvoir de que la mujer no nace, sino que se hace, que había sido central para la formulación del sistema sexo/género, se mira ahora bajo otras lentes.(...) El cuerpo aparece, pues, como artefacto tecnológico en que se articulan constricción y elección; en otras palabras, el cuerpo ya no es interpretado como condición inalterable, sino como “locus de interpretaciones culturales” y como “campo de posibilidades interpretativas” (183-4)

Esta interpretación del cuerpo como lugar en el que se articulan constricción y elección es sumamente interesante pero no es, desde luego, la que hace Beauvoir, tal como indica la propia Casado (2011) al señalar que la frase se mira hoy desde otra perspectiva. Pero Beauvoir tampoco contempla el cuerpo como una realidad no mediada: para ella el cuerpo se percibe a través de interpretaciones mediadas culturalmente: “si el sujeto toma conciencia de sí mismo y se realiza, no es como cuerpo, sino como cuerpo sometido a tabúes, a leyes: se valora en función de valores determinados” (99). En este sentido, la asociación de mujer con naturaleza no es algo “natural” que se apoya en el cuerpo de las mujeres sino una construcción cultural. Beauvoir pone de manifiesto la identificación que el pensamiento patriarcal hace de la mujer con la naturaleza<sup>66</sup> y, por tanto, con lo necesario, lo que explica su posición subordinada ya que las funciones de crianza y trabajos domésticos sitúan a la mujer en el ámbito de lo repetitivo, son funciones naturales que no suponen proyecto.

López Pardina (2011) considera que cuando Butler interpreta la frase de Beauvoir lo hace desde una perspectiva posmoderna que no tiene en cuenta el marco existencialista desde el que la obra se ha escrito.

Butler supone que la actividad de las mujeres, al ser conciencias existentes en el sentido sartreano, es elección, pero que tal elección no sería la de un “yo” cartesiano incorpóreo, sino la de un yo corporeizado y, por tanto, inculturado, con lo cual nunca sería una elección absolutamente libre (27).

Y destaca que, en el caso de las mujeres, el aprendizaje de ser mujer conlleva la negación de su trascendencia de forma que su libertad está coaccionada y es en los “resquicios de libertad” donde las mujeres pueden conseguir la liberación que Beauvoir no entiende como la posibilidad de cambiar de género sino como consecución de la igualdad (29).

Los debates sobre la libertad ligada al género están estrechamente ligados a la reflexión sobre la formación de las subjetividades y su relación con las identidades de género y esta, a su vez, está profundamente mediada por las múltiples formas de entender el feminismo.

---

66 La identificación de mujer y naturaleza, y ésta con el reino de la necesidad frente al de la libertad, ha sido un tema central de la reflexión feminista y en muchas ocasiones, tal como hace Beauvoir, se ha explicado la desvalorización de lo femenino por esta asociación ligada a la maternidad y a la adscripción de las mujeres a lo doméstico. Se puede ver un resumen esta polémica en el ámbito de la antropología en Martín Casares, (2006:150-168) Por otra parte, esta asociación de naturaleza y mujer se retoma desde el ecofeminismo pero invirtiendo la valoración. Dentro del ecofeminismo, se puede distinguir entre el clásico, esencialista, desde el que se considera que la maternidad predispone a las mujeres a una ética de cuidado de la vida y la naturaleza que se opone a la agresividad y competitividad masculinas y que considera dientes naturalezas en hombres y mujeres. Posteriormente, desde un enfoque constructivista “se ha considerado la experiencia de dar a luz, alimentar y criar a los hijos como generadora de una mayor conciencia de la fragilidad de la vida y como la vivencia de un poder no sobre sino con los otros, un poder compartido, una capacidad de hacer crecer, una cultura histórica femenina originada por la dedicación a las tareas de cuidado.”(Puleo, 2010:140) Para esta autora, este nuevo ecofeminismo no puede ser tratado como esencialista pues ofrece una alternativa a la crisis de valores de la sociedad consumista e individualista actual: “La visión emancipatoria ecofeminista propone desarrollar un concepto más realista de nuestra especie como parte de un *continuum* de la Naturaleza que ha de ser preservado y tratar al resto de los seres vivos con respeto y empatía como compañeros de viaje en la tierra.”(149)

Desde el feminismo de la diferencia, al considerarse las diferencias entre la identidad femenina y masculina naturales y previas a cualquier construcción social, no solo se trata de revalorizar las virtudes consideradas tradicionalmente como femeninas sino que al identificarse determinadas características y actividades como propias de lo femenino y las mujeres, no tiene sentido hablar de determinantes genéricas de la elección, ya que se parte de unas preferencias radicalmente diferentes en hombres y mujeres, por lo que la explicación de las diferentes elecciones entre hombres y mujeres radica en las diferentes naturalezas de unas y otros.

Para Braidotti (1991) es la reflexión sobre la diversidad de las mujeres y, por tanto, el paso de hablar de la mujer a las mujeres lo que marca la dinámica sobre la reflexión acerca de las identidades femeninas desde la década de los ochenta. Se refiere a la identidad femenina como “una red de negociaciones entre la sujeto y su contexto sociocultural” que “tiene que ver con la pertenencia y la adscripción a la semántica fijada por una cultura dada como comportamiento aceptado y normal”(1991:8). A partir de ahí plantea el concepto de identidad nómada que se define por las múltiples pertenencias y en la que la identidad de género se puede asumir de manera estratégica. (Puleo, 2008: 33). Braidotti parte de la propuesta de T. de Lauretis de elaborar “una redefinición de la búsqueda epistemológica de los fundamentos del conocimiento en términos de subjetividad femenina” en el que la pregunta básica es cómo se relacionan las mujeres concretas con el significante “mujer” como producto “transhistórico del discurso hegemónico” (1991: 15).

Efectivamente, toda la reflexión feminista de los últimos años ha estado marcada por la polémica en torno a la existencia,- y la posibilidad de hablar en nombre de- una identidad femenina más allá de las diferencias que se observan entre unas y otras mujeres. En este sentido, como ya he señalado anteriormente, me sitúo entre quienes de un modo pragmático, como Nancy Fraser, consideran que “las afirmaciones generales sobre la mujer son inevitables, pero siempre están sujetas a revisión, y los supuestos de esas afirmaciones deben insertarse en relatos que expresen su especificidad histórica.” (Castillo, 2010: 120). Desde esta perspectiva, se puede centrar la reflexión en la forma en la que lo definido como femenino y masculino en una situación sociohistórica concreta se incorpora en las diferentes subjetividades, es decir, la manera en la que el discurso hegemónico de género se concreta en las subjetividades y su influencia en la conformación de diferentes *espacios sociales de elección*. Y, en relación con la construcción de las subjetividades, está también la reflexión sobre la capacidad de agencia, cuestión que, como señala Puleo, se relaciona con el debate más amplio modernidad-posmodernidad:

El tema del sujeto es muy complejo y se halla relacionado con el debate modernidad-Posmodernidad que produjo interesantes polémicas entre Judith Butler, Sheyla Benhabib y Nancy Fraser entre otras. En este debate se enfrentan las que sostienen que el sujeto es constituyente, es decir, que tenemos una parte de libertad para elegirnos y aquellas pensadoras que sostienen que estamos totalmente formados/as constituidos/as por los discursos dominantes y que no nos queda realmente ningún resquicio de libertad. El problema sería entonces: ¿se puede llevar adelante una política emancipatoria si negamos la existencia de un mínimo de libertad para autoconstituírnos?” (Puleo, 2008:33)

Los debates sobre la identidad y la subjetividad no son exclusivos de la reflexión de género y para su comprensión han de enmarcarse en el debate más amplio sobre la construcción de las identidades y sus cambios en el ámbito de las ciencias sociales, por ello, haremos una breve referencia a las principales líneas que en los últimos años han marcado la reflexión, especialmente desde el punto de vista de la sociología.

La cuestión de la identidad ha sido objeto tradicional de reflexión de numerosas disciplinas, especialmente antropología, psicología social, sociología y filosofía; reflexión que en las últimas décadas del siglo XX se



intensifica<sup>67</sup> y se transforma, especialmente por los cambios que se producen en las sociedades y, a través, pero no solo, de la influencia del pensamiento posmoderno<sup>68</sup> en el que se habla de “identidades parciales, fragmentadas y coyunturales, a la vez que muchas más posibilidades de agencia”(Fernández Villanueva, 2003: 202).

En el ámbito de la sociología, entre las primeras obras en las que se reflexiona sistemáticamente sobre la identidad como mediadora entre estructuras sociales e individuos está *La construcción social de la realidad* de Berger y Luckmann (1979, e.o de 1966). En ella se considera la identidad como un proceso social que se construye en una relación dialéctica entre el individuo y las estructuras sociales en las que está inmerso -estructuras sociales a las que se accede principalmente a través de la interacción con los otros-, por ello, subrayan que cualquier teorización sobre la identidad debe estar inserta en una concepción más amplia sobre lo social pues solo entendiendo el contexto socio-estructural se pueden comprender las identidades. De manera que estos autores, a mediados de la década de los sesenta, plantean algo que será central en las reflexiones posteriores sobre la identidad<sup>69</sup>. Hablan de una diferencia sustantiva entre una identidad no problemática en las sociedades tradicionales con “una división del trabajo sencilla y una mínima distribución del conocimiento”, en las que la socialización produce “identidades socialmente pre-definidas y perfiladas en alto grado” (205) y sociedades con mundos discrepantes en las que existiría una conciencia de la existencia de diferentes mundos y en la que es más posible que aparezca la “posibilidad de individualismo” que definen como la “elección individual entre realidades e identidades discrepantes” que ellos asocian con lo que llaman “socialización deficiente” (213). También subrayan las posibilidades que surgen en las sociedades industrializadas de la aparición de conductas cada vez más estratégicas en relación con la identidad (215). Y, efectivamente, con el tiempo, esta reflexión sobre la identidad como mediadora entre estructura y acción va dando cada vez una mayor importancia a la capacidad de agencia y a la acción estratégica de los actores sociales.

Una concepción de la estructura que comprende la acción estratégica de los sujetos y traduce la historicidad arraigada en las prácticas sociales. En este contexto, se ha impuesto el concepto de identidad, como instancia mediadora entre las estructuras sociales y las acciones individuales. La identidad como resultado de un proceso continuo de negociación y construcción de sentido por parte de los sujetos sociales, y no como una categoría definida y rígida, ha terminado por ser central en las teorizaciones más recientes.(Ferreira, 1996:96)

La reflexión sobre la identidad, que se impulsa en las últimas décadas del pasado siglo, va íntimamente asociada al pensamiento en torno a los cambios en la sociedad moderna y el surgimiento de lo que se ha llamado la segunda modernidad, modernidad tardía, sociedad líquida, sociedad del riesgo, etc. Autores como Beck, Baumann, Lash o Giddens identifican el proceso de individualización como una de las principales características de las sociedades que surgen en las últimas décadas del siglo XX en las que “la identidad del yo se hace problemática (...) de una manera que contrasta con las relaciones entre yo y sociedad en circunstancias

---

67 En el caso de la sociología, Lamo de Espinosa (2009) al analizar la frecuencia de diferentes términos en los títulos de las más de 1200 ponencias presentadas en el IX Congreso de Sociología (2009) habla de un cambio en la sociología y encuentra que la palabra *identidad*, está entre las más citadas (detrás de otras como trabajo, género, construcción, mujeres y cultura (477-478).

68 “La resignificación del género se inscribe, por tanto, en el movimiento de deconstrucción del concepto de sujeto y de identidad esencial, auténtica y coherente a manos del postestructuralismo” (Casado, 2002:184).

69 Gran parte de la reflexión de Berger y Luckman sobre la formación de la identidad es deudora del trabajo de H.G Mead como ellos mismos reconocen en varias ocasiones a lo largo de su obra. Mead se adelanta a muchas de las cuestiones que en los años más recientes se plantean sobre la identidad. Por una parte, insiste en el carácter social de la construcción del sujeto, en un doble sentido, porque se construye en interacción con los otros y porque depende de símbolos compartidos además de subrayar la capacidad reflexiva de las personas. Dubet (2010), por ejemplo, destaca la capacidad crítica, la distancia sobre sí mismo y el trabajo del actor en la construcción de la identidad como los más importantes aportes de Mead en su reflexión sobre el *self* el *mi* y el *yo* (166-67). Ritzer (2002) destaca que Mead solía pensar en términos de procesos más que de estructuras o contenidos. El *self* es fundamentalmente la capacidad de considerarse a sí mismo como objeto y se construye a través de la actividad y las relaciones sociales y destaca que tanto el *self* como el *mi* y el *yo* no son cosas sino procesos (226-234).



más tradicionales.”(Giddens, 1995:50). Para Beck (2003) “la individualización está convirtiéndose en la estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal “(30) y en ella surge la necesidad de “buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas”(31).<sup>70</sup> Es en el contexto de estas nuevas sociedades en las que la identidad, se problematiza y se convierte en tarea, trabajo, actividad:

la “individualización” consiste en hacer que la “identidad” humana deje de ser un “dato” para convertirse en una “tarea”, y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y de las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación.”(Baumann, 2003: 20)

Y ese proceso de construcción de la identidad se relaciona con un mayor número de posibilidades y, por tanto, con un proceso de elección, pero un proceso de elección en el que el individuo se ve forzado a participar:

los individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones (...) debido a la “apertura” de la vida social actual, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de “autoridades”, la elección del estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo y para la actividad de cada día. (Giddens, 1995: 14)

Y, aunque se refiere a todos los individuos, más adelante matiza las diferencias de hombres y mujeres en este proceso de construcción de la identidad:

Las mujeres tienen hoy día la posibilidad nominal de elegir entre una gran variedad de oportunidades; sin embargo, en una cultura masculina, muchas de esas vías están en realidad cerradas. Más aún, para lograr las realmente existentes, las mujeres deben abandonar su identidad anterior, “prefijada”, más radicalmente que los hombres. En otras palabras, las mujeres experimentan la apertura de la modernidad tardía de forma más plena pero más contradictoria.”(137)

Más recientemente, en las llamadas nuevas sociologías del individuo, la reflexión sobre la identidad tiene un lugar destacado y en él de nuevo se subraya la capacidad de agencia de los actores sociales y la identidad como actividad y proceso:

De esta representación se desprende la imagen de una identidad social disociada en su interior y construida como un *trabajo*, como poner en contacto elementos heterogéneos: como una *actividad*. Ese trabajo constituye el objeto de la sociología de la experiencia.”(Dubet, 2010: 163)

El mayor problema ya no es la socialización, sino el distanciamiento y el trabajo sobre sí mismo mediante el cual un actor social se construye como sujeto. Las teorías contemporáneas de la identidad rechaza su reducción a una programación social; todas insisten acerca de las tensiones entre socialización y subjetivación, acerca de la negociación permanente entre identidad para otros e identidad para uno mismo...”(Dubet, 2013: 83)

De manera que, frente al énfasis en el proceso de socialización, se destaca el trabajo del actor y, por tanto, su agencia, en ese proceso continuo de construcción identitaria. Así mismo, desde esta perspectiva se subraya el carácter plural y complejo de los individuos y la diversidad de “mundos” en los que participan:

Los actores son lo que sus múltiples experiencias sociales hacen de ellos; están llamados a tener comportamientos y actitudes variadas según los contextos en los que tienen que desenvolverse. Lejos de ser la unidad más elemental de la sociología, el actor es, sin duda alguna, la realidad social más compleja de aprehender.(Lahire, 2004:283)

...el actor individual es el producto de múltiples operaciones de plisado (o de interiorización) y se caracteriza, por tanto, por la multiplicidad y la complejidad de los procesos sociales, de las dimensiones sociales, de las lógicas sociales, etc. que ha interiorizado.(Lahire, 2004: 284)

---

70 Como ejemplo de la búsqueda de soluciones biográfica a contradicciones sistémicas dice que “la tensión en la vida familiar actual se debe a que la igualdad entre hombres y mujeres no puede llevarse a cabo en una estructura familiar institucional que presupone y practica su desigualdad.”(31)

Resumiendo, a esta fase de la modernidad: “le corresponde una identidad muy individuada, abierta, reflexiva, diferenciada y, en contraste con la de la anterior fase, cada vez más fragmentaria, móvil, discontinua o precaria” (Martínez Sahuquillo, 2006: 822). Además, tal como señala esta autora, esta frágil identidad se asocia con el descontento y la inseguridad y, en muchos casos, la búsqueda de identidades colectivas (culturales, étnicas, religiosas, etc.).

Por todo ello, el abordaje de las identidades de género no puede desligarse de este contexto general de reflexión sobre la identidad en la que se vuelve compleja, múltiple, fragmentada, frágil y se convierte en una tarea de obligada elección por parte de los sujetos sociales. Pues bien, si la identidad de género forma parte sustancial de ese proceso de construcción de la subjetividad, preguntas como ¿ha cambiado el papel que las identidades de género tienen en la construcción de la subjetividad en la segunda modernidad o, posmodernidad? ¿la “parte” de la identidad que se construye en relación con el género es tan fragmentaria, móvil, discontinua, precaria, reflexiva y abierta como lo son otros ámbitos de la identidad?<sup>71</sup> se tornan fundamentales en una tesis en la que se pretende indagar sobre la influencia del género en las elecciones individuales.

Además, “la teorización de las identidades suscita la cuestión de la distinción entre identidad personal e identidad social y entre identidad y procesos de identificación”(Ferreira, 1996:114). Y esto nos conduce, en primer lugar, a la cuestión semántica de los múltiples usos y significados del término identidad, desde sus usos con diferentes apellidos: identidad personal, identidad social, identidad cultural, identidad de género, identidad profesional, identidad juvenil, identidad corporativa, etc. a su uso en solitario, en cuyo caso suele referirse a la identidad individual y se suele usar como sinónimo de subjetividad. Sin embargo, algunos autores encuentran matices diferenciales entre una y otra. La identidad, como tantos términos que se toman del lenguaje común y se utilizan desde muy diversas perspectivas se convierte también, como término, en algo problemático:

Precisada en las alianzas con la psicología social, fragmentada en perspectivas que la movilizan en sentidos diferentes y contestada en una red amplia de teorizaciones y debates, la noción de identidad no siempre resulta cómoda y está atravesada en la actualidad por una profunda polémica que termina por preguntarse su utilidad en el pensamiento social contemporáneo. (García García, A. 2009: 9)

Para Martuccelli (2007a) la identidad es la más confusa de las dimensiones analíticas de la sociología del individuo. La identidad designa dos cuestiones, por una parte “asegura la permanencia de un individuo en el tiempo” y, por otra, se refiere “a un conjunto de perfiles sociales y culturales, históricamente cambiantes, propios a un colectivo social “. Hay por tanto en el núcleo del concepto de identidad una relación entre lo particular y lo colectivo: “No hay identidad personal sin presencia de identidades colectivas; y al mismo tiempo, todo perfil identitario colectivo sirve a la estructuración de identidades personales” (47) y la distingue de la subjetividad en que mientras “en la identidad, el individuo espera conseguir una determinación plena y común con otros; en el caso de la subjetividad, al contrario, el actor espera afirmar un aspecto singular y único de sí mismo”(56). Es decir, hay dos notas en el concepto de identidad; la identidad como igualdad, como lo idéntico, por una parte, y la identidad como aquello que caracteriza a un individuo o grupo, por la otra. La Real Academia de la Lengua incluye estas como las dos primeras acepciones: “cualidad de idéntico” y “conjunto de rasgos propios de un

---

71 García Selgas (2006) en su “Bosquejo de una teoría de la fluidez social” , habla, en un algunas ocasiones de “identidades tozudas” y siempre en relación con el género: “Por eso, puede darse el caso de que constituyan una identidad «tozuda», tanto por lo que se la imputa (caso de las marcas de la mujer inmigrante de color) como por las tomas de posición a las que se aferra (como muchos de los que asesinan a sus mujeres). En este sentido, ratificamos que la inestabilidad que conlleva la fluidez no excluye momentos-lugares de rigidez o tozudez. (21); “Pero en otros se concreta en el hecho adverso de que la solidez se instala o surge a veces en medio de las formas sociales más fluidas, como ocurre con la tozudez machista en medio de la fluidificación de las identidades. (...)hablar de fluidez no es centrarse en el cambio sino, más bien, entender las estabilizaciones sociales como realidades dinámicas o procesuales, precarias e incompletas.”(24)

individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” pero hay otra que es también interesante y que se refiere a la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”.

Es muy interesante la reflexión que, sobre identidad y subjetividad, hace Celia Amorós al hablar del multiculturalismo. En ella distingue entre subjetividad e identidad, términos que, como reconoce, habitualmente se usan como sinónimos pero que para su reflexión es importante distinguir.

La libertad, decía John Paul Sartre en *Saint Genet*, es lo que nosotros hacemos de “lo que han hecho de nosotros”. La identidad tiene mucho que ver con “lo que han hecho de nosotros”: connota pasado, determinación adscriptiva. La subjetividad, que viene a identificarse con la libertad, con lo que hacemos de aquello que nos ha venido dado, connota futuro, proyecto, elección. A las mujeres se nos asigna el deber de la identidad, el ser las depositarias de los bagajes simbólicos de las tradiciones. Los varones se autoconceden el derecho a la subjetividad, que les da siempre un margen discrecional de maniobra para administrar, seleccionar y redefinir tales bagajes. (Amorós, 2010a:230)

Es en este sentido en el que habla de una sobrecarga de identidad de las mujeres y propone la necesidad de reflexionar y trascender la identidad para convertirla en subjetividad:

Si se ha puesto en cuestión la división del trabajo en función del sexo, con mayor razón habrá que someter a crítica y transformar la distribución generizada de ese trabajo básico que nos hace ser. Porque, más allá de los estereotipos y de los iconos, todos y todas tenemos en alguna medida y, sin duda, deberíamos tener tanto referente de identidad como dimensiones de subjetividad. Sin raíces, desde luego, nos secamos. Pero, demasiado apegados a nuestras raíces, no crecemos. Las identidades ni son ni deben ser costras: están atravesadas por mediaciones crítico-reflexivas que deben producir permanentemente apropiaciones y rechazos selectivos. Y las subjetividades no son ingrátas: han de resignificar y, aunque la palabra ya no esté de moda, transcender constantemente los muchos estratos simbólicos que tenemos en depósito y solo a partir de los cuales podemos generar significados futuros. Parafraseando a Kant, podríamos decir que una identidad sin subjetividad es ciega y la subjetividad sin identidad es vacía. Hace falta, pues, redefinir tanto la subjetividad como la identidad para dar cuenta de nosotros mismos, tanto varones como mujeres, como sujetos verosímiles. (Amorós, 2010a:231-2)

Relacionada con la idea de identidad como igualdad es muy interesante también la idea de Celia Amorós respecto a la inclusión de las mujeres en el espacio de las *idénticas* que significa que, mientras que entre los varones se aceptan diferencias individuales, entre las mujeres, la única identidad es precisamente la de ser mujer, lo que dificulta su consideración como sujeto particular ya que “sus marcas de referencia tienen un carácter grupal y no individual” (García Colmenares, 2008: 328).

Con estas aportaciones de Celia Amorós volvemos a la cuestión de la que partíamos que era la reflexión sobre las identidades de género que podemos definir como “aquel elemento de nuestra subjetividad por el cual *nos sentimos, nos percibimos y nos identificamos* internamente como personas básicamente femeninas o personas básicamente masculinas en relación a lo que socialmente se entiende por masculinidad y feminidad” (Brullet Tenas, 1996: 274) Pues bien, la pregunta básica sería cuál es el papel de las identidades de género en la construcción de la subjetividad y hasta qué punto en estas subjetividades perviven características asociadas a los estereotipos tradicionales de género o, en otros términos, hasta qué punto la masculinidad y la feminidad hegemónicas siguen presentes en las subjetividades y, por tanto, mediatizando las elecciones de los jóvenes que acceden a la Universidad, es decir, de qué forma y hasta qué punto el género sigue mediatizando a través de su incorporación a las subjetividades las elecciones.

Devenimos agentes con género en tanto que nos inscribimos en una serie de sentidos compartidos, en tanto que nos reconocemos en una serie de modelos, en tanto que activamos nuestras (des)identificaciones en relación con esas clases. (García García, A., 2009:24)

Por tanto, si la identidad de género se elabora a partir del contacto con unos modelos, cabe preguntarse cuáles son esos modelos en las sociedades occidentales y si los cambios en dichas sociedades han transformado y/o propiciado la aparición de nuevos modelos.

Desde algunas perspectivas se han denominado a estos modelos *estereotipos de género*; por ello, íntimamente ligado al concepto de *identidad de género* aparece el de *estereotipos de género* pues es a partir del contacto y el menor o mayor grado de incorporación de dichos estereotipos como se van construyendo las identidades de género en un proceso en el que la interacción con los otros y con los espacios y actividades marcados genéricamente se vuelve central.

las identidades de género se deben estudiar como un continuo de formas simbólicas y prácticas sociales a partir de las cuales las personas construyen su forma de ver el mundo, de actuar en el mismo y de resituarse con relación a sí mismos y a su cuerpo (...) la dicotomía hombre-mujer (...) debe ser analizada como un estereotipo social que (...) permite la reproducción de unas formas sociales que obvian e invisibilizan las relaciones sociales de dominación.”(Otegui, 1999: 153-154)

Es en el ámbito de la psicología y la psicología social donde más se ha utilizado y trabajado el concepto de estereotipos de género (EG). Con él se quieren explicar los comportamientos y percepciones diferentes tanto hacia los otros como hacia uno mismo en función del género.

A la serie de creencias y suposiciones compartidas acerca de determinados grupos humanos la Psicología la denomina *estereotipo*, (...) en referencia a ideas distorsionadas que interferían percepción adecuada de miembros de otros grupos (...) Cuando tales suposiciones van referidas a los grupos de varones y mujeres o a las características de *Masculinidad* (M) y *Feminidad* (F) por ellos desarrolladas se suele hablar de *Estereotipos de Género* (EG). La referencia estereotipada a “los hombres” o a “las mujeres” favorece la tendencia a representarnos en tanto grupos internamente homogéneos (...) y totalmente diferenciados entre sí (Barberá, 2005:57)

**Tabla 1. Características multicomponentes del estereotipo masculino y femenino**

	Rasgos	Roles	Caracteres físicos	Destrezas cognitivas
<b>Estereotipo masculino</b>	Activo, decidido, competitivo, superioridad, independiente, persistente, seguro de sí, fortaleza psíquica.	Control económico, cabeza de familia, proveedor finanzas, líder, bricolaje, iniciativa sexual, gusto deporte TV.	Atlético, moreno, espaldas anchas, corpulento, corporal, fuerza física, vigor físico, duro, alto.	Analítico, exacto, pensamiento abstracto, destrezas numéricas, capacidad para resolver problemas, razonamiento matemático, destrezas cuantitativas.
<b>Estereotipo femenino</b>	Dedicación a otros, emotivo, amabilidad, consciente de los sentimientos de otros, comprensivo, cálido, educado.	Cocina habitualmente, hace compra casa, se ocupa de la ropa, se interesa por la moda, fuente de soporte emocional, se ocupa de los niños, atiende la casa.	Belleza, ser “mono”, elegante, vistoso, gracioso, pequeño, bonito, sexy, voz suave.	Artístico, creativo, expresivo, imaginativo, intuitivo, perceptivo, tacto, destrezas verbales.

Fuente: Barbera (2005:63, tomado de la Encyclopedia of Women and Gender (Kite, 2001) )

El estudio de los EG se ha realizado fundamentalmente a través de dos modelos: el descriptivo, que trata de identificar y describir el contenido de los estereotipos, y el cognitivo o de interacción social, que estudia los procesos de adquisición de los estereotipos: cómo se adquieren las representaciones internas y cómo influyen en la nueva información, cuándo y por qué cambian las representaciones internas y su estructura, es decir, cómo

se organizan internamente. (Colom Bauzá, 1997: 148). Para Barberá (2005) el estudio sobre los EG trata de responder tres preguntas básicas: i) *¿qué son los EG?*, ii) *¿Cómo funcionan los EG?* y iii) *¿para qué sirven los EG?* Nos centraremos sobre todo en la primera y segunda de estas cuestiones con objeto de conocer los principales rasgos que se atribuyen a lo femenino y lo masculino y los posibles cambios.

Respecto a la primera pregunta, se suele diferenciar entre estereotipos de rasgos y estereotipos de roles. Los primeros relativos a las características asociadas a cada género y los segundos a las actividades que se atribuyen a cada uno de ellos. Se han elaborado diferentes instrumentos para medir la presencia de estos estereotipos de género. En general, y en diferentes países y culturas, se constatan dos cuestiones: por una parte, la presencia de una asimetría en la valoración de lo femenino y lo masculino; siendo siempre más valorado lo segundo y, por otra, la atribución a las mujeres de rasgos expresivo-comunales y a los hombres instrumentales-agentes (tabla 1), de manera que “mientras todos los rasgos masculinos remiten a características individuales de acción, los femeninos se basan en la interacción social” (Barberá, 2005:61) y estos contenidos se mantiene similares en culturas diferentes.

Se han hecho múltiples investigaciones en las que se compara a hombres y mujeres en diferentes destrezas para contrastar la posible base empírica de estos estereotipos. Bonilla Campos (2005) habla de una serie de revisiones de estas investigaciones en las que, a partir de la constatación empírica de, como mucho, pequeñas diferencias, se ponen en cuestión estos estereotipos. En general no existen grandes diferencias. Respecto a las habilidades matemáticas, aunque las investigaciones indican una ligera diferencia a favor de los varones, ello “no justifica el arraigo que tiene el estereotipo de las matemáticas como un dominio de competencia masculina” (17). En las habilidades viso-espaciales es donde se observan las diferencias más grandes a favor de los varones “aunque el porcentaje de varianza explicado por el sexo es muy pequeño”(21). Respecto al dominio afectivo-motivacional:

La investigación revela diferencias de pequeña a moderada magnitud en disposiciones personales. Las mujeres se muestran más ansiosas, confiadas y preocupadas por las relaciones que los varones, y estos parecen más asertivos, influyentes y seguros de sí mismos. Los resultados son consistentes con la dualidad entre una orientación instrumental o agente -asociada a asertividad- y una orientación expresiva comunal -asociada a ternura-, indica que las personas aportan a la vida cotidiana experiencias derivadas de su rol de género. Ello sugieren que cambios aparentes en el sistema de valores y creencias que sustenta los roles de género no han cuestionado la dicotomía entre valores de acción y justicia, ligados a lo masculino, y valores de cuidado y responsabilidad, vinculados a lo femenino.(Bonilla Campos, 2005: 27)

Muchos de estos estudios tratan de discernir hasta qué punto las diferencias, siempre pequeñas, que se observan -en general suele ser mayor la varianza intragrupo que intergrupo- se deben a factores biológicos<sup>72</sup> o sociales pero, desde el modelo psicobiosocial<sup>73</sup> se considera que no tiene sentido esta pregunta por la inextricable relación entre unos y otros factores en el psiquismo (Bonilla Campos, 2005).

---

72 Pásaro Dionisio (2006) habla de la proliferación de estudios sobre diferencias biológicas en el cerebro de hombres y mujeres y señalando que “han puesto de manifiesto ciertas diferencias en el procesamiento del lenguaje, capacidad de orientarse o la forma de interpretar los recuerdos emotivos y, por supuesto, el comportamiento sexual, que probablemente sean debidas a un amplio abanico de variantes estructurales, químicas y funcionales entre los cerebros de hombre y mujer. Pero lo que también es obvio, es que hasta la fecha nadie ha demostrado que la mujer, por sus peculiaridades neuroanatómicas y psicológicas, sea incapaz de alcanzar la excelencia en matemáticas, física o ingeniería.”(158)

73 Fernández Sánchez (2005) al explicar este modelo señala que discrepa tanto del construccionismo como de la sociobiología “no es(..) útil en el siglo XXI preguntarse sobre el cuánto es debido a la herencia y cuánto al medio, ni siquiera por el cómo interactúan, dado que herencia y medio son categorías demasiado generales como para que con ellas se produzcan avances en el entendimiento de las semejanzas/diferencias en función de los morfismos sexuales. En nuestros días, las aportaciones se producen cuando se investigan los **mecanismos concretos** que subyacen a las supuestas peculiaridades de cada morfismo sexual.”(..)(38).

Respecto a los cambios en los estereotipos, se observa una tendencia en las mujeres a incluir en su autoconcepto<sup>74</sup> características instrumentales, pero no lo contrario (Colom Bauzá, 1997, Barbera, 2005). Además, los cambios en el autoconcepto no van acompañados por cambios paralelos en la forma estereotipada de concebir a unos y otras (Martínez Sánchez et al., 2009).

Las imágenes interiorizadas de la típica mujer y el varón prototípico se mantienen ancladas en épocas pretéritas y no han sido demasiado sensibles a los cambios sociales registrados ni tampoco a la evolución del autoconcepto de género (Barberá, 2005: 6).

Diversos estudios en EEUU ponen de manifiesto que los estereotipos de rasgo no se han modificado significativamente entre 1980 y 2010 (Martínez Sánchez et al., 2009). En el caso de España, López-Sáez et al. (2008) al comparar los estereotipos de género entre dos muestras, una de 1993 y otra de 2001, llegan a la misma conclusión: se han producido cambios en los estereotipos de roles mientras que los de rasgos se han mantenido sin cambios; también se ha visto que, entre adolescentes, se dan más cambios en el autoconcepto que en los rasgos asociados a los otros (Martínez Sánchez et al., 2009).

Especialmente relevante de cara a este trabajo es la persistencia de una percepción estereotipada de los diferentes trabajos y profesiones y, paralelamente, los estudios conducentes a los mismos:

Por ejemplo, en el entorno laboral, muchos trabajos están sesgadas por el género en la medida en que son ejecutados mayoritariamente por varones o por mujeres. A los primeros se les denomina masculinos y a los segundos femeninos. Pero, a partir de esta adscripción meramente asociativa (..) la red esquemática se carga de significados simbólicos. Así, se suele pensar que los trabajos etiquetados como femeninos requieren competencias, habilidades y sensibilidades específicas, más propias de mujeres. De tal manera que, una vez establecidas esas atribuciones psicológicas características de los trabajos M y F, dicho entramado adquiere una cierta autonomía y el simple hecho de modificar el grupo sexual de las personas que los realizan (por ejemplo, incorporar más mujeres en los trabajos M o más varones en los F) no modifica automáticamente el esquema de información relacional vinculado a esos grupos.”(Barbera, 2005:75-6)

Sin embargo, Barbera (2005) también destaca que, a pesar de la inmovilidad en los EG en la población en general, hay algunas características novedosas en algunos grupos particulares y además subraya el carácter relativo y no absoluto de las creencias estereotipadas sobre los géneros.

Para contestar a la segunda pregunta ¿cómo funcionan los EG? desde el enfoque de la representación social y los esquemas de género, tratan de responder a varias cuestiones: cómo se originan los EG, qué procesos psicológicos intervienen en su formación y activación y si se pueden modificar una vez establecidos. Para responder a estas preguntas se vinculan los estereotipos con los esquemas, estructura organizada de conocimientos. Todo esquema implica “un proceso de simplificación y una pérdida de matices” y además opera según unas reglas, en las que dos son especialmente importantes: la distorsión, ya que no refleja la realidad, y la acomodación, porque se adapta a unas estructuras de conocimiento que se han desarrollado antes (Barberá, 2005: 74). Respecto a su formación, los esquemas requieren un tiempo y una cierta complejidad al confluir varios procesos psicológicos pero una vez se ha formado, el esquema se activa de forma casi automática de forma muy rápida (Barberá, 2005).

En cuanto a la posibilidad de modificar los esquemas, señala Barberá que “en tanto estructuras dinámicas de conocimiento, los esquemas son adaptativos, por lo que se están actualizando continuamente en función del contexto social en el que se desarrollan”(76), lo que no es incompatible con una cierta resistencia al cambio.

---

74 Es importante esta referencia al estudio de los estereotipos desde la psicología pues, como se verá posteriormente, son muchos las investigaciones que relacionan la elección de estudios con los estereotipos en general y con el autoconcepto en particular.



Vázquez y Martínez (2011) subrayan que el estereotipo se activa al interactuar con los otros y establecer relaciones por lo que ponen de manifiesto la importancia de tales relaciones en su modificación.

También se han analizado como modelos de género las formas de representación, especialmente de las mujeres. Así, por ejemplo, Álvaro y Fernández (2006) a partir de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici analizan representaciones pictóricas del cuerpo de la mujer en las que se evidencia su carácter polimorfo: se representa como símbolo de reproducción y fecundidad pero también como marca de vicios, defectos, desviación y marginalidad pero siempre “a través de sus polimorfos representaciones se ha naturalizado un orden social que ha situado en el cuerpo femenino el código de valores y virtudes morales con el que controlar el cuerpo social.” (66) Y destacan, entre otras cuestiones que:

son pocos los ejemplos en los que podemos resaltar una mayor identificación entre imagen y significado, elementos que configuran la construcción de una representación social. El cuerpo de la mujer es imagen y significado a la vez. Su cuerpo es icono y símbolo, pues a cada disección del cuerpo femenino le corresponde una idea y cada idea se corresponde con una figura y rostro de mujer. Nada como el cuerpo de la mujer ha servido con tanto afán para representar el orden moral y su transgresión. (74)

Con estas representaciones, según la teoría de Moscovici, se consigue familiarizar a las personas con un orden social inscrito en el cuerpo de la mujer, de forma que lo abstracto de unas determinadas formas sociales de dominación masculina se concreta y naturaliza.

En otro artículo Álvaro et al. (2007) se centran en los arquetipos de Jung en los que la mujer se representa por el arquetipo de la madre y por el ánima. Los arquetipos jungianos forman parte del inconsciente colectivo que Jung elabora a partir del concepto de inconsciente de Freud y de la noción de representación colectiva de Durkheim; “en este sentido, Jung realizó una gran contribución a las ciencias sociales, al proponer una dimensión interpersonal o colectiva que ampliaba el concepto del inconsciente propuesto por Freud.” Inconsciente colectivo que “representa el conjunto de elementos sociales y culturales en los que el sujeto está inmerso y no es consciente de ellos” (134) Estos arquetipos determinan muchos comportamientos de los individuos. El arquetipo de la madre tiene varias dimensiones, unas positivas (protección, fertilidad) y otras negativas (muerte, poder destructivo de la madre naturaleza, lo desconocido).

Beteta (2009) analiza las representaciones de las mujeres en los mitos y señala que estas representaciones, “siempre de autoría masculina y subordinadas al canon androcéntrico, se han convertido en iconos culturales que han perpetuado las relaciones jerárquicas de género y han modelado las categorías de lo masculino y lo femenino”(166).

En la actualidad uno de los medios más eficaces para la transmisión de imágenes estereotipadas de ambos sexos y especialmente de las mujeres son los medios de comunicación. Núñez y Fernández(2012) al analizar las investigaciones más recientes sobre la representación femenina en los medios de comunicación señalan que las conclusiones apenas difieren:

las mujeres están infrarrepresentadas en algunos ámbitos, es decir, no aparecen mayoritariamente como técnicas, ni como expertas, sino que su actividad se vuelca sobre todo hacia el cuidado, tanto de su propio cuerpo como de los/as que le rodean: es prácticamente una obligación. El hombre, no obstante, tiene presencia en otros terrenos: él sí se maneja en los laboratorios, en las grandes obras; es un “hombre de acción”. (217-218)

De todos estos análisis se desprende, por una parte, la ambivalencia siempre presente en las consideraciones estereotipadas sobre la mujer y lo femenino; que se concretan en dos discursos: el de la inferioridad y el de la excelencia. En segundo lugar, la persistencia a lo largo del tiempo de una mirada masculina sobre las mujeres y lo femenino que tiende a acentuar visiones estereotipadas como siempre que se trata de definir lo “otro”; y, por



último, la utilización de la mujer y del cuerpo de la mujer para naturalizar construcciones sociales que tienden a jerarquizar valorativamente a hombres y mujeres.<sup>75</sup>

Pero el estudio de la construcción de las subjetividades en relación con las identidades de género no se puede quedar en la mera descripción de estos estereotipos y su representaciones, ya que se trata de concretar cómo estos modelos se incorporan y en qué medida en las diferentes subjetividades, teniendo en cuenta además que esta incorporación está mediada por otra serie de identificaciones ligadas a la diferente posición social y cultural de las personas así como las experiencias y los procesos personales de interacción por los que van pasando a lo largo de su vida. Seguiremos la tipología que sobre las teorías acerca de los procesos de adquisición de la identidad de género elaboran Rodríguez Menéndez y Peña (2005) en un artículo en el que abordan este proceso con especial atención al papel que en ella juega la escuela.

Hasta los ochenta la teoría predominante, tanto en psicología como en sociología, fue la teoría de la socialización de los roles sexuales que en la psicología se concreta fundamentalmente primero en la teoría del aprendizaje y después en la cognitiva. Respecto a la primera, el refuerzo, la imitación y el aprendizaje observacional son los procesos básicos implicados en la construcción de la identidad en el que el papel de la madre es fundamental, junto con los otros significantes y los modelos simbólicos (167-169). Estos análisis se corresponden en la sociología con el análisis estructural funcionalista en el que la distribución de roles en función del sexo se torna fundamental para la cohesión social (169). Desde la perspectiva cognitivista se aceptan los mismos procesos básicos (refuerzo, imitación y aprendizaje observacional) pero se centran en el papel de la estructura cognitiva del niño en el proceso de adquisición de la identidad y especifican las diferentes fases por la que pasan en la adquisición de las identidades de género. Línea que se continua con el neocognitismo en el que se desarrolla el concepto de "esquema de género": "estructura cognitiva que orienta y organiza las percepciones y conductas de género de las personas. De este modo, tendemos a aceptar aquella información del contexto que se adecua al esquema, al tiempo que rechazamos la que se contradice con el mismo" (170-171). Lo que comparten todos estos modelos es la imagen de una identidad coherente y unificada y una adquisición no problemática de los patrones de género.

Desde mediados de los ochenta y partir de los presupuestos del feminismo postestructuralista se critican los supuestos básicos de estas teorías porque en ellos se "simplifica enormemente el complejo desarrollo de la identidad de género, al asumir que dicha identidad es fija e inmóvil" (173). Además se subraya la actividad de los sujetos en el proceso de adquisición de género que se conforma especialmente en la interacción con los otros. Por lo que las identidades de género se caracterizan como relacionales, múltiples y diversas. Dentro del postestructuralismo distinguen tres posturas que denominan: postestructuralismo puro, postestructuralismo moderado y postestructuralismo reconstituido. El primero pone el acento en la complejidad de las identidades en cuya construcción se entremezcla el género con otras categorías como la raza y la clase social. El segundo, el postestructuralismo moderado, es desde el que se han hecho la mayor parte de las investigaciones en

---

75 La persistencia de estereotipos y representaciones tradicionales de género en la sociedad actual ha sido puesta de manifiesto por múltiples trabajos e investigaciones de los que entresacamos algunos ejemplos recientes en España: el Informe Sombra (Cedaw-Naciones Unidas, 2014) habla de la persistencia de estereotipos que se transmiten en la educación y se concretan entre otras cosas en la invisibilidad de las mujeres en los libros de texto y "esta falta de representación y visibilidad también repercute en una elección estereotipada de estudios profesionales y superiores"(8) y también en el acceso y la administración de justicia; Sánchez de Madariaga et al. (2011) en el Libro blanco: Situación de las mujeres en la ciencia española se refieren a la persistencia de estereotipos que mediatizan la presencia y la situación de las mujeres en la ciencia; en el uso del lenguaje entre estudiantes de secundaria (Quesada y López, 2010); en la construcción de la identidad de los estudiantes universitarios (Olivares y Olivares, 2013); en la elección profesional (Sánchez García et al, 2011; Santiago y Roldán (2009) y, en el trabajo de servicios (Valencia Olivero, 2016); y, por supuesto, en la elección de estudios (Álvarez Lires et al., 2014; Escarabajal y Soto, 2012; García Gómez et al., 2009; López Sáez, et al. 2011; Martínez Martínez et al., 2015, 2016; Navarro y Casero, 2012; Rodríguez Menéndez et al., 2014; Sánchez Vadillo et al, 2012; Santana Vega et al., 2012; Vázquez y Manassero, 2009)

educación y “en todos ellos se reconoce la fluidez y el cambio en el proceso de configuración de la identidad de género. No obstante, también se percibe la necesidad de tener en cuenta los constreñimientos sociales que determinan los modelos de deseabilidad social para hombres y mujeres (178). Entre ellos destacan los trabajos de Davies y Connell, en los que se propone el concepto de masculinidad hegemónica. En estos estudios se subraya la problematización y complejidad del proceso de adquisición de las identidades de género, siempre cambiantes y fluidas en las que el sujeto es, al mismo tiempo, libre y condicionado por la fuerza de los discursos dominantes:

Por una parte, el discurso se percibe como un instrumento necesario para trascender las categorías de género, pues se establece la posibilidad de que las personas generemos discursos transgresores que nos ayuden a resistir y modificar los papeles socialmente asignados. Se reconoce la idea de que somos sujetos activos que podemos modificar la fuerza del discurso dominante. Sin embargo, por otro lado, también se señala la fuerza que ejerce este discurso en la configuración de la propia identidad. Se subraya que las personas usamos diversas estrategias para acomodarnos, pero al mismo tiempo resistir, a los discursos de género establecidos por el orden social. De modo que se intenta ofrecer una explicación que permita incorporar las nociones de resistencia y contradicción, que tan problemáticas han sido para la teoría de la socialización de los roles sexuales, al tiempo que se reconoce la fuerza de determinados discursos dominantes en el proceso de configuración de la identidad de género. (182)

Respecto al postestructuralismo reconstituido, con el que se identifican, surge con Beck y Francis y se plasma en un modelo que reconoce una mayor importancia a los discursos de género dominantes que a los discursos de resistencia. Por lo que, aunque es posible cruzar las fronteras del género, es muy difícil por la fuerza y pervivencia del discurso dominante; además cree que hay algunos aspectos de la identidad que pueden ser estables a lo largo del tiempo y que la aceptación plena de una identidad fragmentada e incoherente puede romper con el propósito del feminismo al no tener suficientemente en cuenta los dualismos de género. La diferencia con Davies y Connell está en el mayor peso que otorga al discurso dominante y en el reconocimiento de cierta coherencia en la identidad.

Rodríguez Menéndez et al. (2005) se reconocen situados en posiciones similares a las de esta autora y plantean su marco conceptual a partir de la distinción entre acción social histórica (“acción configuradora de las formas de organización social que caracterizan a una sociedad en un momento determinado”) y acción social rutinaria (la que se produce entre actores concretos en la vida cotidiana); ambas están relacionadas y las primeras son previas al proceso de interacción propiamente dicho y lo prefiguran “de forma que en la explicación de la configuración de la identidad de género no se puede olvidar la influencia de una acción social histórica (masculinidad/feminidad hegemónicas) que marca los límites de lo posible y lo deseable, pero teniendo en cuenta que estos límites están condicionados por los distintos planos de interacción en los que la persona juega el papel de género que le ha sido asignado” (185). Por ello, defienden la posibilidad de construir identidades de género en oposición a la masculinidad o feminidad hegemónicas:

Y es que los comportamientos de género pueden ser reinterpretados, pues, en tanto que actores, tenemos la posibilidad de mediar y dar una respuesta creativa, original y propia. Una mujer o un hombre puede romper con los estereotipos sociales, lo que demuestra que las posibilidades de la interpretación personal en el seno de contextos de interacción son viables. Sin embargo, también debemos matizar que las posibilidades de mantener una postura no hegemónica están determinadas por la posición que cada persona juega dentro de la estructura de interacción concreta en la que se constituye. Desde esta perspectiva, determinadas posiciones favorecerán la generación de comportamientos y actitudes alternativos; en otras ocasiones, sin embargo, se limitarán las posibilidades” (186)

Durante un tiempo, los estudios sobre las identidades de género se centraron fundamentalmente en la identidad femenina, pero durante los años ochenta surge la preocupación por la masculinidad,<sup>76</sup> que en parte, se debe a la constatación de los diferentes ritmos de cambio entre unos y otras. Y es que, aunque los cambios en la identidad femenina y masculina están relacionados, se están produciendo más rápidamente en las mujeres, debido fundamentalmente a la asimetría en la valoración de lo femenino y lo masculino; lo que lleva a que, para los hombres, la incorporación de lo caracterizado como femenino suponga una pérdida de estatus, mientras que para las mujeres en muchas ocasiones<sup>77</sup>, la incorporación de “lo masculino” se convierte en el único medio que le permite la incorporación al espacio público. De hecho, en numerosas ocasiones las mujeres han tenido que adoptar estrategias, prácticas y lenguajes que les eran extraños (Flecha, 1996a) y, como señala Camps, “sería lamentable que las mujeres se limitaran a copiar el modelo masculino. Lo que, por otra parte, es la vía más fácil para ser aceptadas”(2000:18).

La masculinidad se aprende y construye más por negación que por adhesión: “Un varón aprende antes lo que no tiene que hacer para ser considerado un hombre que aquello que debe hacer”(Moncó, 2011:178). Y lo que se niega es fundamentalmente lo femenino de manera que la construcción de la identidad de los chicos pasa por la negación de todo lo que se asocia con lo femenino tradicional: debilidad, sumisión, emocionalidad, etc. (Compaire,2011).

Lo masculino, como identidad central en la modernidad, se definirá desde la clara delimitación de todo aquello que pertenece a sus afueras, separándose de todo lo catalogado como otredad y las características que se le confieren. Ser hombre es ser no siendo mujer, no siendo infante, no siendo afeminado u homosexual, no siendo alguien racializado (García García,A. 2009: 54).

Junto a esta negación de lo femenino, otro rasgo característico es la asociación de la masculinidad con la razón:

La masculinidad se anuda con una concepción de lo natural que la hace contraria a la feminidad, la masculinidad se asocia con el trabajo de la razón, y, en la unión de ambos elementos, la masculinidad aparece como la posibilidad de una razón que doblega los impulsos del cuerpo natural (o.c., 2009: 39).

De esta forma, la masculinidad, que se consolida durante la modernidad, llega a confundirse con la emergencia del sujeto autónomo y racional (García García, 2009). Y esto se relaciona con la invisibilidad de lo masculino que “se diluye cuando se intenta nombrar, decir, señalar. Es confundida con la humanidad, mezclada con la idea de una diferencia sexual, biológica, en su extremo, genital”(21).

En este doble sentido las masculinidades son transparentes: lo son por la invisibilidad que tiene su marca de género y lo son por su imposibilidad de hacerse ver en su posición central y de privilegio en el entramado social. (García García, A. 2009: 354)

Otra idea central en la construcción de la identidad de género masculina se concreta en la necesidad del reconocimiento de la masculinidad por parte de los otros varones, tal como pone de manifiesto Bourdieu (1995): “la virilidad tiene que ser revalidada por los otros hombres,(...) y certificada por el reconocimiento de la pertenencia al grupo de los “hombres auténticos”(70) por lo que “la virilidad es un concepto eminentemente

---

76 En España el estudio de las masculinidades es algo más tardío, Antonio García García (2009) en una tesis sobre los modelos de identidad masculina en España dice que “en nuestro país su teorización y análisis apenas se ha puesto en marcha y su producción todavía es errática.”(4)

77 Brullet explica esta resistencia por una parte por la rigidez de las internalizaciones de lo que significa ser hombre tal como pone de manifiesto la psicología social y, por otra, porque “es lógico que los hombres se resistan a cambiar porque en ello pierden más de lo que ganan, en prestigio, poder y estatus, si se mira, obviamente, desde una perspectiva economicista, productivista e individualista”(1996:301)

*relacional*, construido ante y para los restantes hombres y contra la feminidad, en una especie de *miedo* de lo femenino, y en primer lugar en sí mismo.”(71) De manera que:

En un contexto social en el que lo masculino es lo valorado y lo femenino se erige como amenaza para la estabilización de la propia masculinidad, las redes de reconocimiento de la propia identidad del varón pasan por el resto de los varones, explicándose así la importancia de la homosocialidad en la constitución de la masculinidad adulta. Son los otros varones los que nos pueden valorar, los que pueden darnos acceso al éxito entre nuestros iguales, los que pueden corroborar nuestra masculinidad. Pero a la vez, esto representa una amenaza en tanto que estar demasiado próximo a otros varones, establecer con ellos relaciones afectivas estrechas y basadas en la empatía emocional nos deja demasiado cerca del homoerotismo (García García, A., 2009: 57).<sup>78</sup>

Por tanto, esa asimetría valorativa entre lo masculino y lo femenino se concreta en prácticas de interacción en las que el reconocimiento por parte de otros varones es el que permite el reconocimiento como varón.<sup>79</sup>

Antonio García García (2009) habla de tres ejes en los que se apoyan las masculinidades: actividad frente a pasividad; autonomía frente a heteronomía y razón frente a emoción. Y, dentro de esta última, es donde se inscribe la diferente relación de hombres y mujeres con las tareas de cuidado de los otros:

En este abrazo de lo racional, entendiéndolo como lo contrario de la emoción y el sentimiento, la consecución de la masculinidad pasa por valorar aquello que se separa de toda emotividad en tanto que ésta se entiende como femenina. En primer término, esto implica que la lógica de la oposición se transforma o, mejor, empapa la división público/privado y con ello la diferenciación trabajo productivo/reproductivo. Los primeros polos se considerarán masculinos y se los asignarán los varones, y sus contrarios se entenderán como femeninos y asignados a las mujeres. (García García, 2009:68)

Respecto a este punto son interesantes las aportaciones que, desde la psicología, hacen los teóricos de las relaciones objetales que parten de Freud, D.W. Winnicott o Nancy Chodorow entre otros, en el sentido de que la construcción durante la infancia de las identidades femeninas y masculinas se elaboran en relación con la madre:

Según estos análisis la masculinidad se define mediante la consecución de la separación, mientras la feminidad lo hace a través del mantenimiento del vínculo. Esto provoca que la identidad masculina se vea amenazada por la intimidad o por la identificación íntima con las necesidades e intereses concretos de los otros, mientras que la identidad de género femenina se verá amenazada por la separación de los otros o por una identificación demasiado reducida con las necesidades e intereses de aquellos. (Harding, 1996:116-117)

Y en este contexto se produce una paradoja entre la supuesta autonomía de los varones y la dependencia en su vida cotidiana de los trabajos de cuidado por parte de las mujeres. (García García, 2009) De manera que volvemos a encontrarnos con las tareas de cuidado como uno de los ejes fundamentales en los que se vertebran las diferencias entre hombres y mujeres respecto a sus posibilidades reales de elección, y, por tanto, su libertad, con lo que volvemos al punto de partida de estas reflexiones. Pero antes de volver a adentrarnos en ello, conviene incluir brevemente tres aspectos que no se han tocado.

El primero relativo a la tendencia que se está encontrando en diversas investigaciones empíricas en España según la cual bastantes chicos adolescentes se desplazan hacia posiciones más tradicionales (Compaire, 2011) en el sentido de un reforzamiento de la hegemonía de la masculinidad tradicional entre chicos y jóvenes. (Solsona, 2011).

---

<sup>78</sup> En su tesis sobre la construcción de las identidades masculinas destaca Antonio García García(2009) destaca su coincidencia con el análisis de Bourdieu sobre la masculinidad en *La dominación masculina*

<sup>79</sup> Cuestión que en el ámbito de la investigación social se pone de manifiesto al analizar los personajes de las historias de vida de varones en los que, por lo general, hay una ausencia importante de mujeres. (Trüeb, 1991:179)

El segundo, en relación con el primero, la constatación de que existen diversos modos de vivir la masculinidad, como sin duda pone de manifiesto, entre otras cuestiones, que el término con el que se suelen designar los estudios sobre la identidad masculina sea “masculinidades”:

De manera muy significativa, los investigadores se refieren no a la “masculinidad” en singular sino a las “masculinidades” en plural, puesto que insisten en que nunca ha existido una única manera de “ser hombre”: por el contrario, en un único momento puede llegar a haber varias. (Rose: 2012, 124)

Lo que nos lleva a la tercera consideración relativa a ese término, *masculinidades*, que, si bien compartimos, por referirse tanto a las múltiples maneras de ser hombre como a la existencia de modelos de masculinidad alternativos al hegemónico; llama la atención que no exista un correlato en el campo de estudio de las identidades femeninas, en el que no se habla de *feminidades*: de nuevo el lenguaje, de nuevo el plural en un caso y no en el otro.

Pero volviendo a la cuestión de los cuidados, después de este paréntesis, cabe señalar que gran parte de las propuestas más recientes relativas a la consecución de la equidad entre hombres y mujeres pasa por la redistribución de las tareas de cuidado poniendo el acento especialmente en los cambios que deben asumir los varones:

Del mismo modo que la mujer se ha hecho más hombre y se ha apropiado de ventajas que fueron exclusivas de los varones, a éstos debiera tocarles ahora hacer el movimiento inverso y aprender de las vidas de las mujeres aquello que tienen de socialmente positivo, que no es poco. (Camps, 2000: 18)

Los hombres tenemos que implicarnos en la búsqueda de modelos éticos alternativos a la masculinidad hegemónica y en la igualdad entre los sexos, en la ética del cuidado de las personas, en la equidad doméstica y familiar, en la esperanza de contribuir así a la construcción de una sociedad más justa y más solidaria entre mujeres y hombres. (Lomas, 2005:275)

De acuerdo con la propuesta de Fernández Villanueva et al. (2013) se trata no solo de revalorizar los cuidados poniéndolos en el centro de los valores sociales sino de redistribuirlos entre hombres y mujeres: revalorización y redistribución han de ir unidas porque la primera sin la segunda solo contribuye a reforzar los estereotipos de género tradicionales. Ya que:

lo más amenazante para la transformación de las identidades de género y los papeles en las tareas del cuidado son las identificaciones naturalizadoras que vuelven a dar por supuesto que la mujer está más capacitada por naturaleza y tiene más recursos para desempeñar las tareas de nurturance y afectividad (...). De esta naturalización se deriva espontáneamente la responsabilización moral y la delegación de las tareas a las mujeres, que opera con toda facilidad en los discursos sociales de la actualidad, de modo que se pretende una vuelta a la división sexual del trabajo y se asigna a las mujeres la responsabilidad y el papel de sostener la vulnerabilidad que se acrecienta en la época actual de crisis de la vida. (Fernández Villanueva et al., 2013: 84)

Todas estas cuestiones nos remiten, por una parte, a los trabajos de Hakim y sus teorías de la preferencia con las que iniciábamos la introducción y, por otra, a la elección de estudios de trabajo social, punto de reflexión central en esta tesis. Respecto a los primeros, hablar de preferencias sin hacer referencia a la génesis social de dichas preferencias ni a las condiciones estructurales que mediatizan dichas elecciones, equivale a llevar al plano individual las diferencias generadas en el ámbito de las relaciones de género. En este sentido son interesante las reflexiones de Ortega (1996) según las cuales el género se percibe cada vez más como una cualidad individual:

Una vez que el género se ha desplazado al ámbito de la individualidad, lo que sucede es que se percibe ante todo como una posibilidad de desarrollo personal más que como un estilo de vida grupal. En virtud de este cambio, las diferencias intersubjetivas dejan de asociarse a identidades colectivas ( el género lo es) para percibir las en virtud de los procesos de afirmación y distinción individuales.(..) El resultado de esta metamorfosis es que paulatinamente

las diferencias asociadas a la sexualidad dejan de entenderse como propiedades de género y pasen a ser diferencias psicológicas *tot court*. De esta reconversión se derivan dos efectos extraordinariamente operativos: uno, la psicologización del género, entendido como un ámbito exclusivamente dependiente de la persona individual; dos, el orden social aparece como prolongación de las cualidades personales, que, al no basarse en adscripción de género de tipo alguno, es la sola consecuencia de un sistema de recompensas asociado al mérito individual.”(Ortega, 1996:311)

Por lo que, tal como señala Bourdieu:

hace falta verificar y explicar las construcción social de las estructuras cognitivas que organizan los actos de construcción del mundo y de sus poderes. Y descubrir claramente de ese modo que esta construcción práctica, lejos de ser un acto intelectual, consciente, libre y deliberado de un “sujeto” aislado, es en sí mismo el efecto de un poder, inscrito de manera duradera en el cuerpo de los dominados bajo la forma de esquemas de percepción y de inclinaciones (a admirar, a respetar, a amar, etc.).(2005a: 56-57)

E insiste en que esa visión dominante no es solo una representación mental sino “un sistema de estructuras establemente inscritas en las cosas y en los cuerpos” (57) lo que limita las posibilidades de pensamiento y acción, especialmente de las mujeres pero también de los hombres. Y la ruptura de la dominación masculina, “solo puede esperarse de una transformación de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores”(58).<sup>80</sup>

Por supuesto, todas estas reflexiones nos vuelven a poner en contacto con los condicionantes sociales de las elecciones, con la formación del sujeto y, por tanto, con la cuestión de la agencia que aparece como eje vertebrador de gran parte de las reflexiones acerca del género en particular y de lo social en general.

Recientemente Butler (2016), quien en ocasiones ha sido tachada de voluntarismo, se refiere a la *matriz de relaciones* que dan lugar a un sujeto y que son anteriores a dicho sujeto: de forma que “nadie actúa sin antes ser conformado como un ser con la posibilidad de actuar” y una cosa es que “muchas gente actúa como si no estuviera conformada así”, y otra la postura que define la capacidad de actuar como un rasgo de la individualidad sin hacer mención del proceso de individuación, es decir, los que defienden un “yo” soberano, con quienes la autora no está de acuerdo. Pero defender la existencia de esa matriz anterior al sujeto no significa que no se pueda alterar o romper y eso es porque dicha matriz “no es una red integrada y armónica” (16). Es la misma idea que, referida al lenguaje, expresa en una obra anterior:

Dado que la agencia del sujeto no es una propiedad del sujeto, una voluntad o una libertad inherentes, sino un efecto del poder, está limitada pero no determinada a priori. Si el sujeto es producido en el habla por medio de un conjunto de forclusiones, entonces esta limitación fundadora y formativa establece la escena para la agencia del sujeto. La agencia es posible a condición de que exista dicha forclusión. No se trata de la agencia del sujeto soberano, alguien que solo -y siempre- ejerce el poder de forma instrumental sobre el otro. Como acción del sujeto post-soberano, su operación discursiva está limitada a priori pero también está abierta a delimitaciones posteriores inesperadas.(...) Uno habla una lengua que nunca es de uno completamente, pero esa lengua solo se mantiene por medio de la repetición ocasional de esa invocación. Esa lengua obtiene su vida temporal solo por medio de las expresiones que invocan y reestructuran las condiciones de su propia posibilidad.(Butler, 2004: 229)

Retomaremos en profundidad todas estas polémicas en el siguiente capítulo, desde la perspectiva de la sociología, ya que son de un interés extraordinario para abordar las elecciones y máxime si se refieren al trabajo social, profesión que surge solo para mujeres y en el ámbito de las profesiones que se dedican al cuidado y la

---

<sup>80</sup> Estas afirmaciones de Bourdieu se comprenden mejor si se inscriben en su pensamiento sobre lo social puesto que la hablar de esas inclinaciones hace referencia a los *habitus* y al referirse a las condiciones sociales de producción al concepto de *campo*, cuestiones que se abordarán en el capítulo 2.



ayuda: profesiones que se centran en el otro.<sup>81</sup> Profesiones que, todavía hoy en día, ejercen y estudian mayoritariamente mujeres. Profesiones para las que, se dice, es necesaria una gran *vocación*. Vocación que, como tantos términos tiene diferentes significados, interpretaciones y valoraciones. Para Bourdieu por ejemplo,

La lógica, esencialmente social, de lo que se llama la “vocación” tiene como efecto producir tales encuentros armoniosos entre las disposiciones y las posiciones que hacen que las víctimas de la dominación psicológica puedan realizar dichosamente (en su doble sentido) las tareas subalternas o subordinadas atribuidas a sus virtudes de sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación. (2005a: 77)

Pero no basta con esta reflexión, que siendo interesante centra el peso de la persistencia de un porcentaje elevado de mujeres en estas profesiones en las elecciones (ciegas a su génesis, según Bourdieu) de las propias mujeres: la presencia mayoritaria de mujeres no solo se explica por quienes la han elegido sino también por quienes no la han elegido.

Explorar, por tanto, la elección de estudios de trabajo social desde una perspectiva de género supone entrar en la reflexión acerca de los condicionantes sociales de dicha elección (y de la no elección); especialmente aquellos que, a partir de las identidades de género, forman parte constituyente de las subjetividades y de la forma en la que predisponen a las diferentes personas a favor o en contra de determinados estudios.

## 2.4. Reflexiones desde el género sobre ciencia, epistemología y metodología

Considero que el mayor peligro espiritual que una persona enfrenta en su vida es creer que es el poseedor de una verdad o el legítimo defensor de algún principio trascendental o el propietario legal de alguna entidad, o el acreedor meritorio de alguna distinción, etcétera, porque inmediatamente se vuelve ciego respecto de sus circunstancias y entra en el callejón sin salida del fanatismo. Considero también que el segundo peligro espiritual más grande que una persona enfrenta en su vida es creer, de alguna manera u otra, que no siempre es responsable de sus actos o de sus deseos o de no desear las consecuencias de ellos. Finalmente considero también que el don más grande que la ciencia nos ofrece es la responsabilidad de aprender, libres de todo fanatismo, y si queremos, cómo ser siempre responsables de nuestras acciones a través de reflexiones recursivas sobre nuestras circunstancias. (Maturana, 1994:193)

Las reflexiones teóricas sobre el género en las que nos hemos centrado hasta el momento, van íntimamente ligadas a reflexiones epistemológicas y metodológicas sobre la ciencia en general y las ciencias sociales en particular. Desde muy diversos sectores se ha puesto de manifiesto la importante contribución de los estudios de género y del feminismo a las nuevas epistemologías y metodologías.

En España una de las primeras obras que aborda la relación de las mujeres con la ciencia es el conocido artículo de María Ángeles Durán de 1982: “Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia”. En él, partiendo de la concepción de la ciencia como conocimiento socialmente construido, se aborda la forma en la que se puede realizar un conocimiento no sexista. Esta obra pionera sigue siendo de extraordinario interés porque marca las pautas de lo que va a ser la investigación de género y pone de manifiesto que el pensamiento feminista en ciencia ha contribuido a la desmitificación y contextualización del concepto de ciencia que, a partir de las aportaciones de Kuhn, se ha desarrollado tanto desde la filosofía como desde la sociología de la ciencia.

Del texto de Durán destacamos algunas cuestiones sobre las que reflexiona que siguen siendo, a nuestro juicio, de extraordinario interés para cualquier investigador/a y, especialmente, para una investigadora social. En primer lugar la idea de la relación entre ciencia y poder y, en este sentido, como grupo dominado, la ausencia de las mujeres en la ciencia como sujetos y objetos de la misma:

---

81 Todo lo relativo al surgimiento y situación actual de trabajo social se abordará en el capítulo 5.



Afirmamos que la ciencia se ha construido desde el poder y que el poder ha puesto la ciencia a su servicio y afirmamos también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo contra ella.(Durán,1982:9)

Destacamos también la relación que establece entre el acto de conocer y la estructura perceptiva específica de quien conoce, cuestión abordada por el constructivismo y especialmente por Maturana y Varela<sup>82</sup>. Cuestión que enlaza también con el concepto de *habitus* de Bourdieu en el sentido de aspectos incorporados, hechos cuerpo, que mediatizan la percepción y las elecciones.

..cada estructura perceptiva específica selecciona los acontecimientos que pueden ser percibidos y condiciona la complejidad y la precisión con que puede llevarse a cabo la percepción. Si aceptamos que toda información nos llega inicialmente a través de los sentidos y que estos son los canales iniciales de comunicación con el mundo exterior y con nuestro propio cuerpo, las preguntas sobre la mediación social en la educación de los sentidos y en el uso del cuerpo propio se convierten en preguntas de carácter epistemológico.(Durán,1982:10)

Y es que, en efecto, esta conciencia de la importancia de nuestras características perceptivas concretas nos obliga a la reflexión y esta reflexión sobre el acto de conocer se torna central en cualquier proceso de conocimiento. Y adquiere un carácter tanto epistemológico como político y ético. Como señalan Maturana y Varela: “*El conocimiento del conocimiento obliga*”: “nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbre no son pruebas de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuese *el mundo* y no un mundo que traemos a la mano con otros”(1996: 208). Y esta reflexión personal y colectiva por parte de las mujeres que se han ido incorporando a los diferentes ámbitos del conocimiento científico desde “estructuras perceptivas” algo diferentes a las que hasta entonces se ocupaban de la ciencia ha generado situaciones y reflexiones que han contribuido enormemente a enriquecer el debate sobre la ciencia y el conocimiento científico.

Otro aspecto esencial que se toca en el artículo es el relativo al lenguaje y su importancia en la investigación:

La aceptación de un lenguaje supone la aceptación de unas reglas (de clasificación, de relación, etc.) y unos conceptos que no son unánimes a todos los lenguajes: cada lenguaje es compatible con una forma específica de ver el mundo y es el resultado de una historia social.(...) Cada idioma es un modo de ver el mundo e inversamente, desde algunos lenguajes específicos será imposible acceder a algunas maneras específicas de ver el mundo: para ello habría que forzar demasiado los supuestos de estructuración en que este lenguaje concreto se asienta y un lenguaje no puede evolucionar más allá de lo que su propia base social le permite.¿Cómo negar entonces el carácter político del lenguaje?(Durán,1982:13)

Lenguaje, que en el caso de los estudios de género se torna doblemente importante por la presencia y, por tanto, la necesidad de encontrar en él las “huellas de la subordinación de la mujer” que pueden seguirse en tres órdenes diferentes:

...en los conceptos ( construidos en gran parte sobre experiencias que no son las suyas), en la estructura ( las reglas referentes a las relaciones) y en el uso ( la aparición de lenguajes específicos de cada sexo y la connotación valorativa de las palabras asociadas a la mujer) (Durán,1982:14).

Se refiere también a la existencia tradicionalmente de lenguajes diferentes entre hombres y mujeres y específicamente a que el lenguaje científico está elaborado por y desde los hombres<sup>83</sup> por lo que:

... la mujer que cambia al lenguaje impersonalizado cambia de código y es en cierto modo extranjera de sí misma. Y si no es extranjera a sus propios ojos, no dejará de resultar extranjera (extraña, ajena) ante quienes esperan de ella un “lenguaje de mujer”, incluso en el desempeño de sus tareas profesionales. (Durán,1982:14-15)

---

82 “..el observador, como sistema vivo, constitutivamente no puede dar explicaciones ni afirmaciones que revelen o connoten algo independiente de las operaciones a través de las cuales genera sus explicaciones y afirmaciones” (Maturana, 1994: 187)

83 Cuestión que enlaza con las reflexiones de Dorothy Smith a las que luego se hará referencia.

Es también muy interesante la reflexión que hace la autora sobre la historia como acontecimiento y relato, consideración que se puede extender a todo lo social, ya que, frente a quienes consideran la historia únicamente como sucesión de acontecimientos y quienes, desde una perspectiva posmoderna, la consideran exclusivamente como relato, está la postura que tiene en cuenta que:

La historia es a la vez acontecimiento y relato: es una acción que se desarrolla a lo largo del tiempo y es la suma de interpretaciones sobre esa acción. Cada grupo social que llega al poder o que escapa a la opresión o a la marginalidad tiene que hacer una nueva historia, o sea, reconstruir el relato desde las nuevas categorías que son relevantes para sí y no lo fueron para sus predecesores. En definitiva, más que de una recuperación del tiempo pasado se trata de una proyección desde el presente que sirve para reafirmarse en la anticipación del futuro. (Durán, 1982:19).

Llama la atención también, a partir del reconocimiento de una asignación diferencial de valores a hombres y mujeres, relacionándolo con los valores y actitudes científicos, la tensión que se puede generar en la relación mujeres-ciencia:

Si una mujer adopta como propios los valores definidos socialmente como “femeninos” difícilmente generará las actitudes compatibles con una dedicación continuada al estudio y la investigación. Y si las rechaza tendrá que enfrentarse a un continuo conflicto entre los valores genéricamente femeninos incorporados a su personalidad profunda, los valores “científicos” asumidos por su decisión de incorporarse a la construcción de la ciencia y la sanción social por la ausencia de los valores exigidos y la usurpación de los valores negados. De la necesidad de elegir nada puede liberarla, y el recurso a la inconsciencia o la renuncia a hacer explícitos sus problemas no es más que una huida desesperada ante una realidad conflictiva que la acompañará dondequiera que vaya. (Durán, 1982: 25)

Termina el artículo con una reflexión sumamente interesante en la que hace hincapié en la diferencia entre el hecho de que las mujeres se incorporen a la ciencia y la transformación de la misma. En ella considera la incorporación de las mujeres a los ámbitos científicos “condición necesaria pero no suficiente” en el proceso de liberación de las mujeres y, dentro de ella, de la transformación de la ciencia:

La incorporación de la mujer al proceso de producción de ciencia figura entre las condiciones necesarias pero no suficientes para la incorporación de la ciencia al proceso de liberación de la mujer. No es condición suficiente porque la incorporación a la ciencia puede hacerse -y de hecho así sucede- en el nivel de la simple reproducción y desarrollo de conocimientos previos, sin cuestionar los posibles sesgos sexistas de sus cimientos; en este caso, la presencia de mujeres hace menos aparente la necesidad de una revisión teórica y refuerza la contribución de la ciencia o disciplina en cuestión al conservadurismo social. (Durán, 1982:30-31)

Cuestión de sumo interés en una tesis como esta ya que la incorporación masiva de mujeres a la universidad y a las diversas disciplinas, proceso que muchas veces se denomina *feminización*, no significa necesariamente una transformación sustantiva de las relaciones de dominación en su seno. Por ello, es lícito cuestionarse incluso este término por la confusión a la que puede llevar: no es lo mismo entender por feminización el proceso de incorporación de mujeres que entenderlo no solo en este sentido cuantitativo sino también como proceso de cambio de la institución.

Son muchos los aspectos que se pueden considerar al abordar la relación ciencia- género. Perdomo (2010) identifica cuatro grandes áreas de interés: análisis de los sesgos sexistas de la ciencia; análisis históricos de la relación mujer y ciencia; análisis de las barreras institucionales y estructurales que han impedido e impiden el acceso de las mujeres a la ciencia y el debate epistemológico. Haremos referencia brevemente a las tres primeras para centrar la reflexión en la última: el debate epistemológico. Respecto a la primera, el sesgo androcéntrico:

afecta tanto a la selección de sus contenidos como a su dimensión institucional; en este sentido, sus manifestaciones abarcan desde la composición de la comunidad científica y su distribución por género hasta su desarrollo teórico y su práctica. Sus efectos conllevan, por un lado, un estrechamiento del universo de conocimiento,

al limitar lo que habría de ser considerado científico y, por otro lado, la ocultación de buena parte de las aportaciones que las mujeres habían realizado en diversas disciplinas, lo que provoca la ausencia de su reconocimiento(..) la ciencia, como actividad social y como institución, no ha sido, ni es, ajena a la estratificación y las desigualdades que se manifiestan en la sociedad. (García Sáinz, 2008:730)

En cuanto a la segunda, por una parte se han tratado de recuperar las contribuciones a la ciencia de las mujeres, a menudo olvidadas y, por otra, se han analizado las diversas concepciones de lo femenino a lo largo de la historia y su influencia en las prácticas de las mujeres.

Respecto a la tercera, al tratarse de una cuestión fundamental en esta tesis se abordará en profundidad en el capítulo correspondiente, baste por ahora, señalar a grandes rasgos estas barreras:

En la ciencia se pueden distinguir dos formas de discriminación que conforman la experiencia de cualquier científica. Por un lado está la denominada **discriminación territorial**, en virtud de la cual se relega a las mujeres a determinadas disciplinas y a ciertos trabajos científicos, marcadas por el sexo o “típicamente femeninos” como la clasificación y catalogación en historia natural o la computación de datos astronómicos. Eso se traduce, entre otras cosas, en que determinadas carreras sean más “femeninas” que otras y en que ciertos trabajos, “feminizados”, adquieran menos valor que otros. Pero además, existe lo que se denomina la **discriminación jerárquica** en virtud de la cual, mujeres capaces y brillantes son mantenidas en los niveles más bajos del escalafón. (Pérez Sedeño, 1996: 237)

En cuanto al debate epistemológico, si en un primer momento en la relación de las mujeres con la ciencia se trató de poner de relieve tanto su escasa presencia como su invisibilidad, así como los sesgos sexistas; poco a poco la presencia, la práctica y la reflexión sobre la ciencia por parte de las mujeres se ha ido centrando en una reflexión metodológica y epistemológica que, en general, ha conducido a la crítica de los supuestos básicos de la ciencia tradicional, lo que algunos autores llaman la Concepción Heredada.<sup>84</sup>

La epistemología feminista, o más bien, las epistemologías feministas, han contribuido en gran medida al proceso de desmitificación y crítica de la ciencia que a partir, especialmente, de las aportaciones de Kuhn y del constructivismo, han puesto en tela de juicio los supuestos tradicionales sobre la ciencia.

..la introducción de la variable género en el ámbito que reflexiona sobre la ciencia hace que se pueda hablar de una epistemología feminista que, sin ser homogénea, viene a coincidir con aquellas corrientes en filosofía y sociología de la ciencia, que quieren poner de manifiesto los aspectos ideológicos de la construcción del conocimiento. Desde ahí, la perspectiva feminista sobre la epistemología reflexiona sobre quién es el sujeto del conocimiento, sobre si el género puede o no influir en los métodos de la ciencia, sobre cuál ha de ser el modelo de método científico, sobre qué entendemos por ciencia, si ésta puede ser realmente neutral y objetiva, o incluso sobre si es o no posible una ciencia feminista. (Posada, 2008: 335)

Aportaciones como las de Sandra Harding, Helen Longino, Fox Keller o Donna Haraway, entre otras, han tenido y tienen una enorme repercusión no solo entre quienes trabajan desde una perspectiva de género sino, en general, entre quienes se interesan por la epistemología y por formas alternativas a la Concepción Heredada de practicar la ciencia.

La mayoría de las y los autores (Duran,1996; García Selgas, 2001; Cala y Trigo,2005; Perdomo, 2010; entre otros), siguiendo a Harding (1996) distinguen tres respuestas epistemológicas dentro del feminismo: empirismo feminista, teoría del punto de vista y posmodernismo feminista. Otras autoras, a partir de las aportaciones de Helen Longino, distinguen además entre empirismo ingenuo, por una parte y empirismo social feminista

---

84 “La Concepción Heredada supuso un consenso doctrinal, pero las distintas críticas a la misma, que llevaron al reconocimiento de su inviabilidad desde la mitad de los años 60, dieron lugar a una crisis en la que proliferó un conjunto de alternativas a aquella, alternativas de distinta índole y procedencia que no parecen haber acabado constituyendo una alternativa conjunta global”.(Santana de la Cruz, 2005:217)

(González García, 2001) o empirismo contextual. (Perdomo, 2001, 2010). Siguiendo a estas últimas, hablaremos de cuatro grandes respuestas epistemológicas feministas: empirismo ingenuo, punto de vista, posmodernismo y empirismo social o contextual.

Desde el *empirismo ingenuo* se busca incorporar a la ciencia clásica el punto de vista de las mujeres, por lo que se siguen utilizando los mismos procedimientos que se han venido usando en la investigación pero se supone que al incorporar mujeres se puede corregir el sesgo androcéntrico. De acuerdo con este enfoque y, por tanto, con la concepción fisicalista de la ciencia propia del neopositivismo, los procedimientos de investigación son predominantemente de carácter cuantitativo. El principal problema de este enfoque, tal como señala Harding es que pasa por alto que la propia propuesta “subvierte profundamente el empirismo” pues desde esta perspectiva se ignora al sujeto que investiga, en el sentido de que se considera que los resultados de la investigación son independientes del sujeto investigador y, sin embargo, las feministas creen que puede mejorarse la ciencia con la incorporación de las mujeres como grupo (1996:23). Lo que significa que se genera una contradicción entre uno y otro supuesto de tal forma que el empirismo feminista termina cuestionando tres supuestos básicos de la concepción tradicional de la ciencia:

En *primer lugar* pone en duda el supuesto de que la identidad social del investigador es irrelevante para la “bondad” de los resultados de la investigación” y sostiene que las mujeres como *grupo social* tienden a elegir problemas de investigación que deforman menos que los hombres como *grupo social*. En segundo lugar “cuestiona la potencia de la normas metodológicas y sociológicas de la ciencia” las mismas normas están sesgadas si no han sido capaces de detectar el sesgo androcéntrico. Y, en tercer lugar se cuestiona la creencia de la necesidad de la independencia de la ciencia respecto a la política. (Harding, 1996:141)

Es decir, es la propia práctica científica de las mujeres la que pone de manifiesto que el problema no era solo su ausencia sino el tipo de epistemología y es entonces cuando comienza la reflexión feminista y se pone en cuestión la epistemología tradicional surgiendo así las diferentes propuestas feministas sobre la ciencia.

Cuando se percibe que el androcentrismo no es un efecto colateral sino un resultado directo de las metáforas centrales de la ideología científica, que asocian mitológicamente lo masculino con lo objetivo/ científico y lo oponen a lo subjetivo/ emocional/ femenino, resulta que el problema no es la ausencia de mujeres, sino el tipo de epistemología que se mantiene. Se cuestiona así la opción universalista y avalorista, y el feminismo ha de afrontar el relativismo que supone tener que elegir epistemología. Dos vuelven a ser entonces las vías transitadas: reintroducir un cierto absolutismo o penetrar en la circularidad reflexiva. (García Selgas, 2001:363)

La propuesta de las *teóricas del punto de vista* es hacer ciencia desde el punto de vista de las mujeres. Pero esta idea compartida, hacer ciencia desde el punto de vista de las mujeres, no significa lo mismo para cada una de quienes son etiquetadas de este modo; ya que, aunque se las agrupe dentro de un mismo rótulo, presentan enfoques divergentes (Olesen, 2012). Lo que tienen en común es considerar el conocimiento científico como conocimiento situado y, a partir de esa reflexión sobre la importancia del sujeto en el acto de conocer, proponen partir del punto de vista de las mujeres. Entre las principales representantes de esta epistemología están Sandra Harding, Dorothy Smith y Nancy Hartsock. Nos fijaremos especialmente en las aportaciones de las dos primeras; Harding porque es quien propone esta etiqueta y quien más ha teorizado acerca de ella y Smith porque, además de ser una de las más conocidas entre las que se incluyen en esta etiqueta, trabaja desde la sociología.

Sandra Harding es quien propone la etiqueta de “punto de vista”. En su explicación de lo que esto significa para ella, parte de Hegel y de su teorización sobre amo y esclavo y considera que privilegiar el punto de vista de las mujeres, por ser las dominadas “abre la posibilidad de un conocimiento más completo y menos perverso” aunque reconoce que si bien el punto de vista evita los problemas del empirismo, también genera otras tensiones entre las que destaca la pregunta acerca de si “puede haber un punto de vista feminista cuando la

experiencia social de las mujeres (o de las feministas) está dividida por la clase social, la raza y la cultura” (1996: 24). Y reconoce que estas tensiones son las que han llevado a muchas feministas al posmodernismo.

Recientemente Harding (2009) ha hecho una defensa de la teoría del punto de vista en la que la reconoce entre las más polémicas de los últimos cuarenta años y señala que el propósito de su artículo es defenderla de los intentos de “domesticación” y “desinfección”. Insiste en que “lo científico-epistemológico y lo ético-político son inseparables en la aproximación a la investigación de la teoría del punto de vista”(193) y en lo imprescindible de una aproximación “interseccional”. De acuerdo con ello, identifica dos momentos en la teoría del punto de vista. Uno primero en el que se adopta un punto de vista exclusivamente feminista y otro posterior, el actual, en el que se integra con los nuevos estudios postcoloniales. Destaca también cuatro compromisos políticos de la investigación desde la teoría del punto de vista: lo que uno hace posibilita y limita lo que puede conocer y, en este sentido recomienda la aproximación al punto de vista de los dominados a través de la aproximación a su vida cotidiana; el objetivo no es solo la descripción de la desigualdades sino buscar las causas; busca desvelar la ideología que subyace en las relaciones sociales que se tienden a ver como naturales; y, no es relativista, en el sentido de considerar que no todos los puntos de vista tienen la misma validez.

Para Dorothy Smith el *punto de vista* significa utilizar las experiencias de la vida cotidiana de las mujeres como punto de partida en sus investigaciones ya que para ella es precisamente la situación de las mujeres lo que les permite “percibir y comprender lo que a los hombres se les escapa desde sus posiciones de poder.”(González García, 2001: 499). Su intención es cambiar el método de la sociología trascendiendo las dualidades sujeto/objeto, interior/exterior y razón /emoción. (Harding, 1996). Para ello parte del análisis de la experiencia del trabajo de las mujeres<sup>85</sup> y destaca tres ideas: es un trabajo que libera a los hombres de cuidarse a sí mismos y les permite sumergirse en otros trabajos, entre los que se incluyen la reflexión y la conceptualización; estos conceptos elaborados desde los hombres, excluyen a las mujeres y su ámbito, que se encuadra dentro de lo natural; por lo que la experiencia de las mujeres respecto a su trabajo no puede expresarse ni entenderse desde este marco conceptual, cuestión que se acentúa en el caso de las mujeres investigadoras. (Harding, 1996). Para Smith la experiencia de la *bifurcación*<sup>86</sup> es fundamental:

Smith cree que la experiencia de la bifurcación es evidente en la separación entre la descripción sociocientífica de la experiencia de las personas y la experiencia vital de las personas, entre la experiencia vivida por las mujeres y los tipos patriarcales ideales que se utilizan para describir esa experiencia, entre las estructuras del micromundo y del macromundo que configuran la microexperiencia y, especialmente, entre el micromundo de los oprimidos y el macromundo de los dominantes, cuyas acciones crean las macroestructuras de opresión. (Madoo Lengerman y Niebrugle-Brantley, 2002: 412)

Smith (2009) habla de un acalorado debate entre Harding y Smith sobre el origen del punto de vista. Dorothy Smith toma el nombre de teoría del punto de vista de Harding pero para ella tiene un significado diferente. Para Smith el punto de vista no es una epistemología sino una metodología,<sup>87</sup> el punto de partida de una investigación

---

85 Y subraya que el propio trabajo de las mujeres contribuye a su dominación: “Éramos mujeres cuyo trabajo como madres reproducía la misma organización de género que nos subordinaba: éramos personal de apoyo, dependientas, enfermeras, trabajadoras sociales haciendo trabajo de caso y no en la administración. Incluso en la universidad éramos pocas y marginales.” (Smith, 2005:,10, traducción propia)

86 Smith se refiere a dos subjetividades separadas, la del hogar, corporal, concreta, emocional, por una parte y la del trabajo en la universidad por la otra y era incapaz de describir su trabajo en casa desde las categorías de su trabajo como socióloga y señala que fue cuando empezó a trabajar en la universidad desde su “subjetividad del hogar” cuando pudo percibir lo que no había sido capaz de percibir hasta entonces.(2005:11-12 )

87 E incluso más que una metodología, que según la propia Smith suele ser incluida entre las metodologías cualitativas, es una forma alternativa de hacer sociología (Smith, 2005:2 y 50)

(2005) .El origen del punto de vista de las mujeres no está en la metáfora hegeliana, ni en Marx, sino que comienza en "la experiencia de ser ama de casa". La suya es una sociología para las mujeres. Por ello plantea, frente a la sociología más tradicional en la que las personas se tenían en cuenta solo como objetos que debían ser explicados, una sociología para la gente, que parte del punto de vista de la gente y que le sirve para ampliar su perspectiva al descubrir lo que no es directamente visible (las relaciones de dominación que organizan la vida cotidiana) "Es una forma de ampliar el propio conocimiento de las personas más que sustituirlo por el de los expertos" <sup>88</sup>(Smith, 2005:1)

Dorothy Smith parte de la epistemología marxista, el materialismo histórico, y fundamenta su investigación en las personas reales, sus actividades y las condiciones de esas actividades. En su investigación es fundamental el papel del lenguaje como mediador y trata de encontrar el proceso histórico de las relaciones sociales que reflejan las diversas conceptualizaciones, ya que los cambios en las relaciones sociales se van concretando en cambios en las conceptualizaciones (Smith, 2004). Además tiene profundas raíces en la etnometodología y reconoce la influencia de G.H. Mead y el pensamiento ruso sobre el lenguaje. Con todo ello, propone como método de investigación alternativo a la forma de investigar de la sociología oficial lo que llama *etnografía institucional* en la que se parte de la vida cotidiana de las personastratando de descubrir las relaciones de dominación (ruling relations), "ese extraordinario pero ordinario complejo de relaciones que están textualmente mediadas y nos conectan a través del espacio y el tiempo y organizan nuestra vida cotidiana" (Smith, 2005:10).

Considera que la sociología está muy constreñida por los conceptos de los que parte, lo que se pone de manifiesto cuando se investiga la vida cotidiana de las mujeres con conceptos elaborados desde un punto de vista masculino; por ello el método que plantea no parte de categorías teóricas elaboradas desde el investigador sino de las categorías de las propias personas investigadas, lo que no significa que la investigación no esté teóricamente fundada sino que no se parte de un marco conceptual que determina a priori lo que se ha de observar y como se ha de interpretar los datos (Smith, 2005).

Las relaciones de dominación son un complejo de relaciones interconectadas entre las que están la burocracia, los discursos académicos y profesionales, los medios de comunicación, etc. Todos ellos están mediados por un lenguaje en cuyo análisis es fundamental la idea de Foucault sobre el discurso en el que aparecen reflejadas unas formas de poder más allá de los individuos concretos.. Discurso que se ha transformado sustancialmente con los nuevos medios de comunicación porque la dominación no es a través de individuos concretos y conocidos, sino a través de gente que trabaja en diferentes organizaciones y, aunque son individuos, su capacidad deriva de dichas organizaciones, de manera que todas las acciones cotidianas, pedir una hipoteca, oír la radio, leer el periódico, etc. nos ponen en contacto con esas relaciones de dominación. (Smith, 2005).

La etnografía institucional tiene un doble propósito, ofrecer a las personas investigadas un "mapa" de las relaciones de dominación en las que están insertos<sup>89</sup> y contrinbuir a mejorar el conocimiento sobre las relaciones de dominación en las actuales sociedades occidentales (Smith, 2005). De manera que propone una sociología "que integra las preocupaciones neomarxianas relativas a las estructuras de dominación y las ideas fenomenológicas sobre la variedad de los mundos subjetivo y microinteraccionales".

---

<sup>88</sup> Todas las citas referidas a las diferentes obras de Dorothy Smith son de traducción propia. Llama la atención que no exista ninguna traducción al castellano de la obra de esta autora, una de las sociólogas más reconocidas de la sociología contemporánea.

<sup>89</sup> Ésta es una de las principales características distintivas de la etnografía institucional que "se distingue de otras metodologías porque el análisis parte de la experiencia y retorna a ella, planteando la posibilidad de que las personas que viven esas experiencias tengan mayor conocimiento sobre las relaciones sociales en las que están implicadas y puedan moverse y actuar más ampliamente en ellas. (Yañez, 2011:111)



Por tanto, lo que plantea Smith es una forma alternativa de investigación social en la que se conjugan el compromiso político y la actividad académica y en la que en lugar de partir de unos conceptos elaborados desde una determinada perspectiva se parte de una situación concreta en la que se analizan las prácticas concretas de las personas. Y a través de la investigación de esas experiencias cotidianas se ponen en relación con los procesos institucionales.

Son muchas las críticas que han recibido las teóricas del punto de vista, en especial Dorothy Smith<sup>90</sup>. Durante los primeros noventa fue muy criticada, por una parte, por quienes argüían que consideraba el punto de vista de las mujeres superior al de los hombres y por otra, desde el posmodernismo por esencializar el concepto mujer. En efecto, una de las críticas más habituales es la que considera que hablar desde el punto de vista de las mujeres significa que existe un único punto vista compartido por todas las mujeres. Pero como Smithe argumenta, cuando Smith habla del punto de vista tiene en cuenta diversos puntos de vista porque se refiere siempre a personas concretas "encarnadas" y situadas en un determinado contexto histórico. (Smithe, 2009). La propia Dorothy Smith critica la idea de un punto de vista feminista entendido en sentido epistemológico, tal como lo plantea Harding, referido al punto de vista de la persona que investiga, como esencialista y señala que si bien, hablar desde el punto de vista de las mujeres es problemático desde un punto de vista teórico, no lo es desde un punto de vista político (Smith, 2005: 9).

Es a partir de la crítica al empirismo ingenuo y de los problemas ligados a los planteamientos del punto de vista como surgen las llamadas *epistemologías feministas posmodernas*.

Esta postura critica fuertemente al empirismo y al punto de vista feminista por no considerar en sus supuestos las diversas reivindicaciones de las identidades fragmentadas descritas por el feminismo contemporáneo. En este sentido, las feministas posmodernas piensan que hay que sustituir el sujeto cartesiano autónomo, separado y trascendental por un sujeto situado que se constituye colectivamente a través de los discursos y las prácticas de su cultura. (Flores, 2014:117)

Entre sus principales representantes está Donna Haraway quien a partir de la crítica a los diversos dualismos de los que se nutre el pensamiento tradicional defiende un conocimiento siempre "situado" en un espacio multidimensional.

Frente a los mapas dicotómicos, Haraway propone una imagen de red que sugiera la profusión de espacios e identidades y la permeabilidad de las fronteras tanto en el cuerpo "general" como en lo político.

Todas las dicotomías como las de yo-otro, mente-cuerpo, cultura-naturaleza, hombre-mujer, civilizado-primitivo, realidad-apariencia, privado-público, todo-parte, Dios-hombre, entre otras, han contribuido a la dominación sistemática de todos aquellos que fueron constituidos como "otros", cuya tarea era únicamente la de hacer de espejos del yo.

Para Haraway la cultura de la alta tecnología desafía estos dualismos: en la relación entre lo humano y la máquina no está claro quién construye y quién es construido. (Posada, 2008: 338)

García Selgas (2001) afirma que "la obra de Haraway es una respuesta feminista, posmoderna y crítica a los problemas epistemológicos y políticos planteados en y por la ciencia y la tecnología del siglo XX. Es una respuesta que aplica la lógica circular de la reflexividad (...) (367) e identifica una serie de rasgos centrales en su pensamiento: la crítica feminista a la ciencia; los problemas que plantean los relativismos postpositivistas; el constructivismo, desde el que considera que el conocimiento no solo está influido, sino que forma parte constituyente de lo social y desde el que defiende la posibilidad de un conocimiento "empírico, riguroso, parcial y situado"; el marxismo y pensamiento crítico; la historia de la biología que le permite "ver no solo que los cuerpos y máquinas, además de materiales, son metáforas y herramientas históricamente específicas, sino que nosotros

---

90 Se puede encontrar un resumen de las principales críticas a Dorothy Smith y sus réplicas en Smithe (2009: 47-48)



misimos somos una hibridación de información (genética, social, metafórica, etc.) y organismo: somos organismos informacionales o cibernéticos: somos cyborgs.”(366); el postestructuralismo y la hermenéutica a partir de Foucault; y, por último, su compromiso histórico. Siendo su aportación más original y arriesgada la reconstrucción del concepto del sujeto cognoscente en el cyborg, en el que se integran cultura, comunicación y organismo.<sup>91</sup>

Perdomo (2010) considera que, aunque “la imaginería del *cyborg* ha sido muy estimulante”, la deriva a la tecnofilia ha llevado a “un optimismo exacerbado al avistar las posibilidades liberadoras de las tecnologías de la información y la comunicación, como ámbito donde los cuerpos desaparecen y las relaciones se dibujan como igualitarias” y sin embargo, “tan solo al echar un vistazo a los contenidos de la red Internet advertimos cómo los viejos estereotipos de género se reproducen bajo nuevos formatos. Y nuevas brechas surgen (92). Para esta autora el debate actual está entre:

quienes rechazan la ciencia de forma global a tenor de los resultados de los análisis, definiéndola como un mero producto ideológico o reflejo de la cultura y valores androcéntricos; y quienes advierten que si bien valores e ideología son elementos no eliminables de la práctica de la ciencia, es posible, gracias a la crítica continua y efectiva, ir desechando líneas de investigación o teorías sesgadas, al tiempo que puede favorecerse la presencia de valores progresistas, igualitarios y más democráticos en el proceso de construcción de la ciencia. Esta última posición, denominada *empirismo feminista crítico y contextual*, es defendida por Helen Longino y Lynn H. Nelson, entre otras, y constituye una de las propuestas epistemológicas más atractivas en la actual filosofía de la ciencia. (81)

En general, se suele denominar *empirismo social feminista*, en el que se incluye como uno de sus principales representantes el *empirismo crítico contextual* de Helen Longino, a una serie de autoras para las que el principal defecto de todas las opciones anteriores es la consideración del individuo como sujeto del conocimiento. Para ellas *no es el individuo sino la comunidad el sujeto de conocimiento*, de manera que no se trata de cambiar al sujeto sino de multiplicarlo. Por tanto, asumen “como presupuesto epistemológico básico que la adquisición de conocimiento es una tarea esencialmente social”(González García, 2001: 500).

El sujeto ideal ya no es el que mira desde ninguna parte, como en la epistemología tradicional, ni el que mira desde algún lugar privilegiado, como en las nuevas epistemologías feministas, sino grupos de individuos en interacción constante. El conocimiento científico sería el resultado del diálogo crítico en el que esos individuos y grupos se involucran y a través del cual los problemas, métodos y contenidos de la ciencia atrás formándose.(González García, 2001:502).

Entre las principales representantes del empirismo social está Helen Longino. El núcleo de su propuesta está en la integración y articulación de dos posturas aparentemente irreconciliables. Por una parte lo que los estudios sociales y culturales sostienen sobre la ciencia y, por otra, lo que la filosofía del conocimiento sostiene sobre la racionalidad científica: “nos encontramos, respecto a la investigación científica, con dos interpretaciones dicotómicas: está completamente guiada por reglas de cálculo lógico-racional, o está determinada por intereses sociales y de poder.” Para Longino, las prácticas científicas son cognitivas y sociales a un tiempo; su “propuesta epistemológica, parte de la disolución de la dicotomía racional-social, una disolución que pasa por el desarme de los binarismos subyacentes en los que se apoya”. (Santana de la Cruz, 2005: 350) Longino define su epistemología como empirismo contextual. Empirismo porque se apoya en la experiencia y contextual porque tiene en cuenta el contexto social y cultural en la producción del conocimiento. (Perdomo, 2001). Para Longino el conocimiento científico no es algo estático a lo que se llega al final de cada investigación sino:

---

91 Amorós (2010b), partiendo de la caracterización que hace Manuel Castells de la globalización entre cuyas características principales incluye el paradigma informacionista en el que se lleva a cabo “una unificación epistemológica del ámbito de la comunicación y el ámbito de la vida”(305), considera que Donna Haraway es quien “ha llevado al límite las limitaciones ontológicas de esta unificación epistemológica en su figuración de los cyborgs, organismos cibernéticos en los que las fronteras entre lo humano, lo animal y lo maquínico se diluyen.”(306)

la expresión cognitiva e intelectual de una continua interacción con nuestro medio natural y social. Un cuerpo de diversas teorías que cambian a través del tiempo en respuesta a los cambios de necesidades cognitivas de aquellos que desarrollan y usan las teorías, en respuesta a nuevas cuestiones o datos empíricos anómalos, etc. (Perdomo, 2001:300)

Y subraya el carácter activo e intencional de este proceso ya que lo que lo constituye “nuestro mundo” no es algo dado, sino el “producto de la interacción entre la realidad externa material que es ‘el mundo’ y nuestras propias necesidades intelectuales y pragmáticas. (Perdomo, 2001:299). En este sentido, como señala Martín Santos (2001) “somos nosotros los que creamos los hechos científicos. Y así hacemos que algunos sean objeto de la Ciencia y otros no.” (467) Y esta elección está hecha por personas concretas en un contexto social concreto. Durante mucho tiempo han sido solo hombres lo que han hecho estas elecciones. Eso significa que la incorporación de mujeres a las tareas científicas añade nuevos puntos de vista, nuevas elecciones, basadas en diferentes necesidades cognitivas.

Longino distingue entre valores constitutivos de la ciencia (los que se refieren a la forma de realizar la práctica científica para que sea aceptable) y los valores contextuales (valores sociales, culturales y políticos que forman parte del investigador y su contexto) y su aportación más importante a la filosofía de la ciencia ha sido la de “señalar la implicación de los valores contextuales en la investigación” (Flores, 2014:130). Concibe las teorías como modelos parciales y tentativos lo que implica:

concebir tal tarea como una tarea eminentemente práctica e intencional, esto es, los modelos guían las interacciones e intervenciones que buscamos. La adecuación de un modelo no es solo una función de isomorfismo de una de las interpretaciones de la teoría y una porción del mundo, sino también del hecho de que las relaciones que muestra sean aquellas en las que estábamos interesados. En otras palabras, la interpretación modelo teórica nos permite evaluar las teorías en relación a nuestros objetivos tanto como en relación al isomorfismo entre el modelo y el dominio modelado. Ello significa además que es posible admitir la adecuación de diferentes e incompatibles modelos que sirvan a diferentes e incompatibles objetivos (Perdomo, 2001:299-300)

Es decir, la adecuación empírica no significa que sea reflejo de una realidad concreta sino también de unos objetivos de investigación lo que implica que diferentes modelos pueden ser compatibles con diversas porciones del mundo y, de esta forma, la objetividad no se entiende como “isomorfismo con el mundo” sino más bien como intersubjetividad, “como el resultado de la interacción crítica de diferentes grupos e individuos con diferentes asunciones sociales y culturales y diferentes intereses” (Perdomo, 2001: 295).

La intersubjetividad de Longino sugiere que cuantos más puntos de vista se encuentren representados en la comunidad más probable es que la práctica científica sea objetiva, ya que en lugar de basarse solamente en las preferencias subjetivas de cada persona, las teorías resultarán ante todo de una confrontación y un consenso intersubjetivos que permitirán corregir algunos de estos sesgos. Considerar que el conocimiento racional es social implica entonces que las teorías, hipótesis y datos tienen que ser aceptados o rechazados por la comunidad, para lo que es necesario que sean dados a conocer y que sean del dominio público. Así, si la objetividad de la ciencia depende de la amplitud y profundidad de los debates científicos que tienen lugar en cada comunidad científica (Flores, 2014:483)

Y por eso se considera el *dialogo crítico*, “continuo refinamiento, corrección, rechazo o defensa de un modelo, así como revisiones de criterios evaluativos, o criterios de éxito que aplicar a los modelos propuestos”, como práctica fundamental de la investigación científica (Perdomo, 2001:301). Lo que significa que “la irreductibilidad de los componentes sociales de la práctica científica no nos aboca a la posición relativista, sino a la necesidad de considerar una visión más compleja, sofisticada y comprensiva de la producción y evaluación del conocimiento científico” (Perdomo, 2001:295).

Se destaca la importancia del compromiso ético de la persona que investiga y la necesidad de hacer explícitos los valores que guían su investigación; ya que la postura de quienes consideran que son los datos los que

hablan “no es más que la perfecta estrategia para que los valores e ideología dominantes dirijan tal quehacer al tiempo que se presenta con un barniz de neutralidad que sabemos que no es real”; por ello “explicitar los compromisos es la mejor estrategia para minimizar la influencia de valores no deseables en la práctica y toma de decisiones científicas”(Perdomo, 2001: 297) y esa declaración es una medida de la integridad y honradez de la práctica científica.

Este reconocimiento del papel de los valores y la importancia de hacerlos explícitos, que realiza Longino desde la filosofía de la ciencia, es algo que comparten, en general, todas las epistemologías feministas, y es, desde luego, un tema que ha sido ampliamente debatido en el ámbito de las ciencias sociales, en general, y de la sociología en particular.<sup>92</sup> La novedad de Longino está en la integración en el ámbito de la filosofía de la ciencia de los aspectos sociales y racionales a partir de la consideración de un sujeto colectivo para la ciencia. Además, a partir de los valores propuestos por Kuhn para la práctica científica (precisión, simplicidad, consistencia, alcance y fecundidad) Longino propone otros valores cognitivos diferentes a los tradicionales desde una perspectiva feminista: adecuación empírica, heterogeneidad ontológica, novedad, interacción mutua, aplicabilidad a las necesidades humanas y difusión del poder (Flores, 2014). Estos valores reflejan gran parte de las inquietudes de las diferentes epistemologías feministas al tener en cuenta además de la posicionalidad del sujeto, el rigor, la honestidad, la orientación crítica y el compromiso ético y político hacia la igualdad y las relaciones simétricas tanto entre los investigadores como entre éstos y las personas investigadas.

Lo único que se le puede pedir a la ciencia es que sea explícita en sus asunciones, honesta y cuidadosa en sus métodos, abierta en las interpretaciones de cada estudio y sus significados, clara al describir las posibles interferencias en el trabajo y sus conclusiones. De lo que se trata es de asumir, sencillamente, que cada nueva verdad es parcial, incompleta y dependiente culturalmente; la feminista también.”(Gómez Rodríguez, 2001:443)

Después de este repaso por las principales aportaciones de las epistemologías feministas, podemos decir que, más allá de las diferencias entre unas y otras, las epistemologías feministas:

han revelado la evidencia de la construcción social del conocimiento, de la falsedad de la objetividad científica y su supuesta universalidad y más allá de ello, han propuesto, de modo transparente y democrático, una objetividad relacional, un conocimiento situado, el conocimiento como práctica comunitaria y frente a un universalismo sustitutorio, un universalismo interactivo.(López Cao, 2012: 9)

Además, un tema recurrente en las epistemologías feministas es la crítica a las dicotomías que existen en la ciencia: universal/ particular, abstracto/ concreto, hechos/ valores, razón/ emoción, cultura/naturaleza, objetivo/ subjetivo etc. y la asociación de las mujeres a la parte más desvalorizada de cada uno de esos pares:

la dicotomía masculino/ femenino superpuesta a esos pares conceptuales nos ubica siempre del lado cognitivamente desvalorizado, del lado de aquellas experiencias demasiado triviales y particulares como para

<sup>92</sup> Esta aceptación de que los valores forman parte del proceso de conocimiento y la importancia de hacerlos explícitos no es algo específico de las epistemologías feministas, en el caso de las ciencias sociales y de la sociología en particular tiene una larga tradición. Como dice Lamo de Espinosa: “Sin duda ya nadie defiende el mito de la *werfreiheit*. La crítica inicial de Gouldner en el sentido de que una sociología libre de valores es solo la ideología de la profesionalización de la disciplina ha sido completada en otros niveles: no hay ni descripciones ni conceptos, ni teorías que sean neutras y todo conocimiento es guiado por algún tipo de interés cognitivo.”(2001:6). Respecto a hacer explícitos los valores, encontramos esta idea ya en Myrdal (1970): “Las premisas de valor en la investigación científica social deben satisfacer un cierto número de condiciones. Deben ser asentadas explícitamente, no encubiertas como supuestos implícitos”(120) y en España, entre los primeros, González Seara (1976): “Sabemos que la objetividad de nuestro conocimiento es limitada, que los valores orientan nuestro estudio, y que nuestros conceptos, elaborados desde supuestos ideológicos, conducen a una determinada interpretación de la realidad, pero, porque sabemos esto, debemos hacer patentes cuáles son nuestros valores, empezando por ser nosotros mismos conscientes de ellos y haciendo lo posible por separarlos de los resultados que obtenemos de nuestra investigación.” (361) A esta postura, Beltran (1979) le llama *declaracionismo* y, aunque cree que no soluciona el problema de fondo acerca de la cuestión que se plantea, la posibilidad de la ciencia social, a nuestro juicio, que compartimos con Longino y otras muchas autoras y autores, es fundamental por la honestidad y transparencia exigible en toda investigación.

otorgarles valor epistémico, justificando así el desajuste de las mujeres con el ideal de una vida abstracta de pura razón, propio de la ciencia.(Maffia,2001: 329)

Objetividad frente a subjetividad; el científico como persona que conoce (knower) frente a los objetos de su investigación; la razón frente a las emociones; la mente frente al cuerpo: en todos estos casos el primer elemento se asocia con la masculinidad y el último con la feminidad. Se ha sostenido que, en todos los casos, el progreso humano exige que el primero consiga la dominación sobre el segundo.(Harding, 1996: 22)

En la base de todas estas dicotomías está la supuesta asociación entre mujeres-naturaleza y hombres-cultura . Son muchos los debates<sup>93</sup> que, en torno a esta cuestión, se han elaborado desde el feminismo. Lo importante es poner de manifiesto que la forma de operar de estas dicotomías, en las que unas se encabalgan con otras (Celia Amorós, 1991) y se pasa de la dicotomía a la asimetría valorativa perpetúa la dominación masculina:

La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente a la dominación) cuando no dispone, para imaginaria o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que ponen práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.) son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto.(Bourdieu, 2005: 51)

Por ello es tan importante para las epistemologías feministas la crítica de estas dicotomías que llevan aparejada la desvalorización de todo lo asociado con la mujer y lo femenino y es por ello que, como pone de relieve García Selgas, “la disolución o la sutura de las dicotomías positivistas que han conducido a los relativismos, así como la crítica al objetivismo que las alimenta, encuentran en el análisis feminista una vía privilegiada”(2001: 363). Pero si la crítica a esas dicotomías es algo en lo que coinciden la mayor parte de las epistemologías feministas, la manera de abordarlas y solucionarlas toma formas diversas que van desde la adopción por parte de las científicas de actitudes y prácticas propias de las dicotomías asociadas tradicionalmente con la parte masculina, al intento de revalorización de las que se sitúan en el polo femenino, así como el análisis y la crítica cada una de ellas.

Para terminar ha de destacarse, tal como hace Longino (2010) en un artículo en el que trata de resumir veinticinco años de la epistemología feminista en la revista *Hypatia*, que una de sus características básicas es la *responsabilidad y la reflexión ética acerca de la relación entre la investigadora y quienes investiga*.

When feminist philosophy burst on the scene, issues such as the responsibility of knowers and the moral dimensions of our relationships with objects of knowledge were reintroduced, often meeting with hostility from the philosophical establishment, (...)Perhaps our experience as objects of knowledge (...)gave us a particular vantage point. We knew what it was like to be “known,” and it was not pleasant. (Longino, 2010: 734)

Ligada a la reflexión epistemológica feminista se han producido importantes contribuciones metodológicas. Son muchos autores los que han puesto de manifiesto la importante contribución del feminismo al desarrollo de

---

93 No entraremos aquí en el debate en torno a la supuesta asociación universal entre mujeres y naturaleza que centró gran parte de las discusiones en antropología en los años setenta y ochenta, a partir del estructuralismo de Levy Levi-Strauss, quien considera que “los hombres no se encuentran en una posición social superior debido a rasgos físicos, sino en razón de las categorías mentales binarias que organizan el mundo en dualidades opuestas: naturaleza/cultura, hombre-mujer.”(Martín Casares, 2006:157). Son también interesantes las aportaciones que, desde la filosofía hace Celia Amorós (1982) cuando analiza el concepto de naturaleza en la Ilustración. Se refiere a la complejidad del concepto “naturaleza” en la Ilustración y dice que oscila entre dos polos; por una parte funciona “como paradigma legitimador de la organización social” y por otro, como contrapuesto a cultura “ como aquello que la cultura debe transformar, domesticar para constituirse como cultura”(41) y “La idea de naturaleza como paradigma legitimador servirá aquí para sancionar que el lugar de la mujer siga siendo la naturaleza con las connotaciones que tenía en el primer sentido, como aquello que debe ser dominado, controlado, domesticado.”(45)

nuevas metodologías, especialmente cualitativas<sup>94</sup>. Muchas autoras proponen el uso de metodologías cualitativas para recuperar la voz de las mujeres y lo personal y emocional ligado a ellas. Fox Keller “defiende que las metodologías cualitativas se acercarian más a estilos femeninos de adquirir conocimiento donde, lejos de pretenderse una distancia entre el investigador y el objeto de estudio, se hace hincapié en la cooperación entre el/la investigador/a y el objeto de estudio” (Cala y Trigo, 2005:84). Este uso de las metodologías cualitativas está muy ligado a la crítica de la concepción tradicional positivista de la ciencia en la que, desde una concepción fisicalista de la ciencia, se defiende la matematización y la cuantificación:

Las críticas de las ciencias sociales nos han llevado ya a sospechar que la atención centrada en las medidas cuantitativas, en el análisis de variables, en los esquemas conceptuales impersonales y excesivamente abstractos constituyen la tendencia masculina característica y, a la vez, sirve para ocultar su propio carácter *generizado*.”(Harding, 1996:93)

Hilary Rose se refiere a la práctica científica de la mujer como artesanía frente al trabajo industrializado. “Su carácter distintivo se muestra en la forma en que sus conceptos de la persona que conoce, del mundo que conocer y de los procesos de llegar a conocer reflejan la unificación de la actividad manual, mental y emocional (“mano, cerebro y corazón”) característica del trabajo de las mujeres, en general”(Harding, 1996:124).

Cuidado, empatía, diferente relación del sujeto-objeto, racionalidad de la responsabilidad, y como dice H. Rose: la habilidad para unir los conocimientos de cerebro, la mano y el corazón, son todos valores desarrollados por las mujeres fruto de la división sexual del trabajo. (Perdomo, 2010: 84)

Olesen (2012) destaca la gran diversificación y el dinamismo de la metodología cualitativa feminista y, a pesar de la creciente diversificación y complejización, señala una serie de características compartidas. En primer lugar, la constante reflexión epistemológica centrada en una serie de preguntas “¿los conocimientos de quien? ¿Obtenidos dónde y cómo? ¿De quién y con qué fines?”(117); mayor sensibilidad a las diferencias entre las mujeres y una gran preocupación por cuestiones de tipo ético entre las que destacan la relación entre la investigadora y las personas investigadas.

Sin embargo, caer en el dualismo hombres/no feminismo/cuantitativo, por una parte y, por otra, mujeres/feminismo/cualitativo, además de ignorar tanto la presencia como el impulso de muchos hombres de la metodología cualitativa y viceversa, así como identificar la práctica investigadora feminista con la de las mujeres, es una forma de reproducir y reforzar planteamientos que diferencian entre las capacidades y habilidades de

---

94 En la obra de Denzin y Lincoln sobre investigación cualitativa, la investigación cualitativa feminista tiene un lugar destacado. En el primer volumen (2012a), entre los diferentes paradigmas interpretativos incluyen el feminismo y la teoría queer; además, al explicar las principales características de la investigación cualitativa, se subraya como una de ellas la preocupación por el género. En el segundo volumen (2012b) dedicado a *Paradigmas y perspectivas en disputa* uno de los capítulos se centra en los desarrollos de la metodología cualitativa feminista en los primeros años del siglo XXI (Olesen ,2012). En España Jesus de Miguel, lo retrata muy bien al hablar del impacto del feminismo en la perspectiva biográfica: “El feminismo ha contribuido a la reconstrucción de la realidad social a partir de las vidas individuales de mujeres silenciosas, o mejor dicho silenciadas(...). El impacto del feminismo sobre el análisis auto/biográfico es considerable, aunque a menudo se ignora. Esta perspectiva, incorporada luego por la Sociología reflexiva, supone reelaborar la historia de la humanidad desde planteamientos distintos. El feminismo como movimiento social enfatiza el análisis de la vida de la mujer y de su condición social. Numerosos análisis auto/ biográficos, olvidan que el feminismo se centra en el tema de las personas individuales (sobre todo mujeres) y en sus vidas como explicación de la estructura social. En la tradición feminista la frontera entre objetividad y subjetividad es tenue. Realidad y conciencia de la realidad son aspectos complementarios. Teoría y práctica no son entidades sólidas; ética y ciencia se entremezclan. El feminismo supone una forma distinta de entender la realidad social y también una forma diferente de hacer ciencia, de investigar la realidad social...e incluso de escribirla. En la producción feminista la auto/biografía y la condición personal de la mujer son temas legítimos de análisis. El impacto del pensamiento feminista en el análisis auto/biográfico es así fundamental.”(1996:10-11)

hombres y mujeres.<sup>95</sup> No obstante, es cierto que desde el feminismo se han impulsado y se ha contribuido a la utilización de metodologías alternativas a las tradicionales entre las que destacan las cualitativas, sin embargo, la identificación de las metodologías feministas con metodologías cualitativas es más un supuesto que una constatación empírica. Flores (2014) analiza 2235 artículos de tres revistas con orientación de género internacionales en el ámbito de la psicología y la sociología desde su fundación G&S (1987), F&P(1991) y PWQ (1977) hasta 2005 y entre sus conclusiones dice que, pese a la asunción de que la mayoría de los estudios de género son cualitativos, en estas revistas hay una mayoría de investigaciones cuantitativas.

No obstante, cabe destacar que dentro de los artículos considerados originales o innovadores se encuentran un mayor número de métodos cualitativos. Aunque durante varias décadas(...) el análisis feminista ha criticado la tradición positivista dominante y sus métodos, sin embargo, estas críticas no parecen haber tenido un impacto radical en la forma en que se lleva a cabo la práctica científica contemporánea(...). La forma de ponerlos en práctica sigue evolucionando constantemente, por ejemplo, cada vez más los artículos están buscando mezclar metodologías cuantitativas y cualitativas. Recientemente se observan menos críticas a la utilización o predilección de una metodología por otra y se busca adoptar ambas para presentar un resultado más completo de la investigación. (Flores, 2014,467)

Por lo que afirma que más que el método es “la forma de apropiarse de todos estos métodos existentes incluso de aquellos que podían en un inicio ser percibidos como indisociables de la ciencia positivista, sexista y androcéntrica.” (Flores, 2014:471) lo que caracteriza la metodología feminista. Identifica cinco principios o preocupaciones como las más recurrentes: la importancia dada a las experiencias y las vidas de las mujeres; “la descentralización del poder en las relaciones de investigación” tratando de evitar relaciones de carácter jerárquico, no solo entre la persona que investiga y quienes investiga sino entre los miembros del equipo de investigación; la crítica a la separación de la ciencia tradicional entre sujeto y objeto de estudio; “promover el activismo social a través de la investigación” y la atención a las implicaciones éticas de la investigación (Flores, 2014).

Además de estas características y ligada a ellas hay que destacar la reflexividad que suele caracterizar estas metodologías:

La metodología feminista reconoce explícitamente que los resultados de la investigación no son neutros sino que están influenciados por esta posicionalidad y en todo proceso de investigación se hace necesaria la reflexividad (es decir la introspección autocrítica y comprensiva y un análisis profundo de la propia identidad como sujeto investigador. (García Ramón, 2005:62)

Por tanto, podemos concluir que no hay un método o un conjunto de métodos que caractericen la práctica feminista de la ciencia; lo que encontramos más bien son una serie de actitudes y prácticas compartidas respecto a la investigación entre las que destacan el reconocimiento del sujeto investigador como sujeto situado, el compromiso político y la presencia de una ética de respeto y cuidado hacia los otros.

---

95 García Ramón (2005:61), por ejemplo, hace una reflexión sobre estas cuestiones en el caso de la geografía. “Hay que hacer hincapié en que el giro cultural y el postmodernismo ha reactivado el debate metodológico en la geografía en general y, muy en particular, en la geografía feminista. Con cierta frecuencia se ha afirmado en círculos feministas que la investigación racional, cuantitativa y objetiva está ligada a la masculinidad, y que la “blanda”, cualitativa y emocional está más bien asociada con la feminidad(...) Pero es opinión muy extendida que es necesario dejar de lado estas concepciones dualistas (y de adscripción rígida a los géneros) y que se deben crear propuestas epistemológicas que no sean oposicionales.(...)Se podría afirmar que en la geografía del género actual no existe un método feminista de análisis, aunque sí es cierto que en la práctica se observa un sesgo claro hacia los métodos cualitativos e intensivos(...) También es cierto que la geografía feminista ha sido pionera en el re-descubrimiento reciente en la disciplina de los métodos cualitativos”.



## 2.5. Situación actual de las relaciones de género en los países occidentales: ¿estancamiento, ralentización?

Aunque en esta investigación nos centraremos en el caso particular de España, antes de entrar en su situación, similar a la de otros países occidentales -aunque no cabe duda, con ciertas peculiaridades-, conviene enmarcarlo brevemente en la situación de las relaciones de género en la actualidad. En ella nos encontramos, entre otras cuestiones, con un proceso de globalización que, unido al ascenso de la ideología neoliberal está provocando un aumento de las desigualdades. En este sentido, es muy interesante la reflexión que hace Rosa Cobo (2010) a partir de las aportaciones de Castells, sobre los efectos de la globalización en las relaciones de género. La globalización designa el proceso de transformación social más importante de las últimas décadas: nuevos modelos familiares, reforzamiento del individuo como consumidor, flexibilización del mercado de trabajo, pérdida de derechos sociales, aumento de la exclusión, posición dominante de las nuevas tecnologías, aumento del poder financiero frente al político, entre otras. Estos cambios sociales llevan aparejados cambios también en los aspectos simbólicos, de construcción y percepción de las subjetividades y se pregunta cuál es la situación de los diversos colectivos de mujeres en este contexto. Se refiere a los efectos tanto positivos como perversos de la globalización. Respecto a los primeros, destaca las posibilidades de comunicación intercultural que posibilitan las nuevas tecnologías y de los segundos, “el imperio de lo económico frente a consideraciones éticas y políticas” y se refiere al intento de “neoliberalizar” las conciencias de forma que se acentúa el individualismo y se acepta, enmascarado en el discurso del esfuerzo y el mérito personal, la desigualdad social desde el viejo discurso de “un hecho “natural” imposible de erradicar” (278).

El mérito es la piedra angular del moderno concepto de movilidad social y se apoya en la idea de que la inteligencia y el esfuerzo deben modelar la sociedad de modo que aquellas jerarquías que no se funden en estos supuestos no sean legítimas. Esta idea se gesta, pues, para desactivar privilegios estamentales, para estimular ideológicamente la movilidad social y para reforzar a los individuos como sujetos frente a entidades colectivas-estamentos- que se creían sagradas y naturales. La operación ideológica del fundamentalismo neoliberal ahora es apropiarse de este concepto, tras haber eliminado su carácter emancipador, y usarlo para legitimar las nuevas desigualdades.(279)

Desde esta perspectiva neoliberal en la que la economía se rige por leyes “racionales” y en la que cada individuo se sitúa en función de su mérito, se pregunta por qué la mayoría de las mujeres están entre los “perdedores” y responde que quizá, desde la vieja ideología de la inferioridad se considera que las mujeres por su naturaleza asociada a los afectos y los cuidados queda excluida del “duro y “meritorio” mundo de la competitividad y la eficacia”(280). Se refiere después al surgimiento de nuevos colectivos críticos entre los que destaca el feminismo que:

no puede ser un colectivo más entre otros colectivos porque sus vindicaciones y las opresiones concretas de las mujeres están presentes en el resto de los grupos sociales excluidos, explotados o subordinados. Este hecho convierte las vindicaciones feministas en modulares para todo proyecto colectivo de transformación social.”(Cobo 2010:282-3)

Y señala que la pobreza y la exclusión se están feminizando cada vez más por la implicación desigual de las mujeres en las tareas de cuidado especialmente porque con los recortes de las ayudas sociales las tareas de cuidado vuelven a recaer en el trabajo gratuito de las mujeres. A partir de la distinción de Castells, entre trabajadores autoprogramables y genéricos, Cobo encuentra que, entre los primeros, la mayoría son varones, mientras que entre los segundos, son mujeres, aunque “la educación no es la única lógica de segregación laboral, pues la formación cultural no desemboca siempre en trabajadores autoprogramables. Los prejuicios y los estereotipos de género, además de la maternidad y otras características asociadas a las mujeres ejercen influencia sobre esa lógica distributiva.”(295) Por todo ello concluye que la globalización ha tenido un efecto negativo para las mujeres aunque, como consecuencias no intencionadas, las migraciones masivas de mujeres y



su inclusión en el mercado laboral pueden tener repercusiones positivas para el cambio de los patrones de género.<sup>96</sup>

Por tanto, pese a los importantes cambios sustantivos en las legislaciones y en la situación de diferentes grupos de mujeres respecto al trabajo y la educación a lo largo del siglo XX, en las últimas décadas, se observa, por una parte, un aumento de la exclusión y la pobreza que repercute especialmente en mujeres, en la que el género interactúa con otras formas de dominación y, por otra, un desfase entre la igualdad teórica y la real. En la actualidad, incluso en los países con un mayor índice de igualdad de género<sup>97</sup> entre los que se encuentran las democracias occidentales, se puede hablar de una igualdad formal, igualdad ante la ley, pero no de una igualdad real. Ciertamente que se han producido cambios muy importantes, pero no en todos los ámbitos ni de manera equilibrada. Los mayores cambios se han dado en el acceso de las mujeres a la educación y al trabajo extradoméstico pero ni en la una <sup>98</sup> ni en el otro se ha alcanzado la equidad:

Tres pasos adelante, dos pasos atrás: no es sencillo caracterizar la situación relativa de hombres y mujeres en el mercado de trabajo.(...) La feminización del mercado es real, pero inacabada, incompleta, puesto que ha tenido lugar bajo el sello de la desigualdad y la precariedad.(Maruani, 2000:15)

Las fronteras entre lo femenino y lo masculino dentro del mercado de trabajo no se borran sino que se desplazan. Efectivamente, si bien las fronteras público/ masculino y privado/femenino se han desdibujado, las fronteras se han desplazado hacia el interior del ámbito profesional en el que existen trabajos mayoritariamente femeninos y trabajos mayoritariamente masculinos y el eje principal que traza la línea divisoria está en el cuidado y en la relación con el otro.

---

96 En esta línea es también muy interesante la reflexión de Amorós (2010b) en la que, por una parte se refiere (siempre con una situación marcadamente desigual entre hombres y mujeres) a la “feminización” de los trabajos masculinos (precarios, temporales, mal pagados) y por otra a la situación del trabajo femenino y a los problemas que genera, en una situación patriarcal, la mujer como proveedora principal “cuando el salario familiar es el femenino tiene penalización patriarcal: exiguo y deficitario, hace que las mujeres se perciban como “proveedoras frustradas” y cuidadoras culpabilizadas.”(331) y se refiere también a cómo el trabajo extradoméstico femenino se va cargando con muchas de las marcas que caracterizan el trabajo doméstico.

97 Según el PNUD (2015) con datos de 2014 el índice de desigualdad de género que puede ir de 0 (ninguna desigualdad) a 1 (máxima desigualdad) oscila entre el dato de Eslovenia (0,016) y el de Níger (0,713). España se sitúa en el lugar 16 con un índice de desigualdad de género de 0,095. En general, hay una gran correlación de carácter inverso, aunque no perfecta, entre el índice de desarrollo humano y el índice de desigualdad de género, de manera que los países con un más alto grado de desarrollo humano,(49) entre los que se encuentran todas las democracias occidentales son los que tienen un menor índice de desigualdad de género a excepción de EEUU que aparece en el lugar 55. Sin embargo, la desigualdad de género no tiene en cuenta factores como la segregación horizontal (el índice se elabora teniendo en cuenta la tasa de mortalidad materna, nº de muertes por cada 100.000 nacimientos; la tasa de nacimientos entre mujeres de 15 a 19 años; el porcentaje de mujeres en el parlamento; la diferencia entre el porcentaje de hombres y mujeres con educación secundaria o superior y la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a su participación en el trabajo remunerado). Las mayores diferencias se dan en el primer indicador que oscila entre una tasa de muertes de 1100 en Sierra Leona, y tasas entre 700 y 1000 de otros países africanos, a las tasas en las democracias occidentales que oscilan en la mayor parte de los países entre 2 de Israel y el 11; el porcentaje de mujeres en el parlamento con excepción de tres o cuatro países está bastante por debajo del 50%; respecto al nivel educativo es donde las diferencias entre hombres y mujeres, aunque persisten, son menores, en este caso las diferencias son mayores entre países; por último respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su participación en el trabajo remunerado sigue estando en casi todos los casos favor de los hombres (solo en Ruanda, Malawi, Mozambique y Burundi es mayor la participación de las mujeres y respecto a las democracias occidentales la diferencia está en torno a 10 o 12 puntos porcentuales). Estos datos ponen de manifiesto, por una parte, la persistencia de desigualdades y, por otra las tremendas diferencias entre unos y otros países tanto en relación con la igualdad como en sanidad o educación globalmente. Pero en este índice, aunque útil, porque permite comparaciones entre unos y otros países, hay, como decíamos muchos factores que no se tienen en cuenta de manera que, incluso en un país como España con uno de los índices de desigualdad más bajos, si se acerca la lupa y se cambia el foco hacia las diferencias horizontales, las desigualdades siguen siendo importantes.

98 Nos centraremos aquí sobre todo en la situación en el trabajo puesto que dedicaremos un capítulo a la situación de la educación en otro capítulo.

Pero es en el ámbito doméstico donde menos han cambiado las relaciones y, por tanto, más se mantiene la desigualdad ya que las tareas de cuidado y mantenimiento las siguen realizando mayoritariamente las mujeres. En general, sobre esta situación desigual existe consenso aunque no en las razones de la persistencia de esta desigualdad ni en la forma de superarla.

Victoria Camps (2000) destaca dos obstáculos: el primero que en la vida privada se sigue discriminando a la mujer y hay pocos cambios puesto que son ellas quienes se ocupan del cuidado de los niños, enfermos y ancianos, y, el segundo, que el acceso de las mujeres a los puestos de mayor responsabilidad en la vida pública es muy lento. Subraya que “ese tiempo privado y “reproductivo” carece del reconocimiento social que tiene el tiempo “productivo” y público”(19) por ello sugiere feminizar a los varones y a la sociedad en general en lugar de lo que les sucede a algunas mujeres que se incorporan a la vida pública que imitan la cultura masculina lo que les lleva a descuidar las tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres renunciando incluso a tener hijos “mujeres que han hecho suya la cultura masculina y se olvidan de que son mujeres”(14) aunque en general, la mayor parte de las mujeres lo solucionan con la doble presencia.

Fernández Villanueva et al. (2004) en una investigación cualitativa realizada en 2001 sobre los discursos de las mujeres acerca de la igualdad, llegan a dos conclusiones importantes: en primer lugar el gran cambio acaecido en las vidas de las mujeres, pero también que el progreso no es homogéneo y que en algunos aspectos se observan incluso retrocesos. Al hablar de los obstáculos a la igualdad distinguen entre *barreras sociales*, que proceden de la estructura y el funcionamiento social, y *actitudes de resistencia* que serían obstáculos interiorizados. Consideran dos aspectos claves en las diferencias en el proceso de socialización: la responsabilidad en las tareas de la casa y la posibilidad de estudiar lo que la persona desea (101). Y es muy interesante la reflexión que hacen sobre los discursos acerca de la igualdad en la educación. Destacan que en sus discursos las mujeres dicen no percibir diferencias en cuanto a las posibilidades de elección entre unos y otras, y que estas solo aparecen cuando se matiza y en concreto cuando se habla de las presiones familiares en las mujeres hacia la colaboración con las tareas domésticas y en los hombres en cuanto al rendimiento escolar para que puedan elegir estudios con buenas perspectivas.<sup>99</sup>

Fernández Villanueva (2010) a partir de los conceptos de equidad/inequidad señala tres grupos de factores que dificultan la consecución de la igualdad real: barreras externas, resistencias internas y la redefinición de las identidades de género. Respecto a las primeras, están presentes en todas las áreas de actividad de las mujeres, tanto en el trabajo como en la educación como en la vida familiar, siendo estas últimas las más resistentes al cambio, así como en la administración de justicia y en el acceso al poder. Respecto a las *resistencia internas*, distingue entre las individuales y las colectivas. Las primeras son producto de la socialización y en muchas ocasiones no son ni conscientes ni reconocidas y entre ellas están una serie de actitudes entre las que destaca: el conformismo con la situación actual enfatizando los avances ya conseguidos, restar importancia a las barreras sociales responsabilizando a las mujeres individualmente de la situación y la naturalización de las diferencias entre hombres y mujeres. Respecto a las resistencia colectivas las relaciona con la fragmentación del feminismo y en concreto con el feminismo de la diferencia. En cuanto a los cambios en las identidades, se pregunta si realmente se están produciendo cambios hacia la equidad, sobre todo en el caso de los hombres pues aunque determinados estudios sobre las llamadas nuevas masculinidades refieren un acercamiento a lo considerado tradicionalmente como femenino, también se observan cambios en el otro sentido, es decir, hacia un reforzamiento de la masculinidad tradicional.

---

<sup>99</sup> No entramos en este momento en profundidad en lo relativo a la elección de estudios que se abordará en el capítulo correspondiente pero esta alusión de la no percepción, si no se matiza en cuanto a las posibilidades de elección es muy interesante.

Astelarra (2005) se refiere a la separación público -privado y a la diferente valoración de lo uno y lo otro. Y señala que aunque el sistema está en crisis, todavía perviven muchas de sus características ya que “sean cuales sean las otras actividades que las mujeres realizan, ellas son, al mismo tiempo, las responsables de la familia”(23). Y señala como los dos rasgos más importantes de la incorporación de las mujeres al espacio público, la doble presencia y que no se produce en igualdad, aunque aclara que no se puede hablar de las mujeres en general porque existen importantes diferencias según la edad y la clase social. Y sugiere que “lo que habría que abordar (...) es cómo la sociedad incorpora a sus actividades las tareas femeninas, quitándoles “sexo” y convirtiéndolas en tareas de todos. (83)

Osborne (2008) habla de una *desigualdad real sustantiva* que crea y reproduce la desigualdad entre dos grupos que compiten por un mismo bien y señala como principales factores el acceso a los recursos (los hombres están sobrevalorados mientras que las mujeres necesitan sobrecualificarse, de manera con el mismo nivel de estudios las mujeres suelen acceder a puestos inferiores), el poder de los amigos ( las mujeres, por una parte, suelen estar excluidas de las redes informales y por otra, al estar las élites profesionales formadas sobre todo por hombres y al existir una tendencia a elegir personas con características similares, las mujeres tienden a no ser elegidas) el tiempo disponible (menor en las mujeres sobre todo por su dedicación al trabajo doméstico) y los modelos de socialización.

Nuño Gómez (2008) en su tesis sobre la incorporación de las mujeres al espacio público, si bien subraya la importancia del cambio en la presencia de las mujeres en el ámbito público, destaca también que la dinámica del cambio ha descansado fundamentalmente en las mujeres, mientras que en los hombres hay una cierta resistencia. De manera que, la experiencia vital y, por tanto la construcción identitaria de las mujeres se vincula a un doble rol público-privado y a estrategias biográficas de doble presencia puesto que el cuidado se sigue asumiendo mayoritariamente por las mujeres.<sup>100</sup>

La ecuación es sencilla: la asunción de las responsabilidades del cuidado - que no gozan de un reconocimiento público ni económico- limita los recursos temporales de las mujeres y, consecuentemente, la capacidad de intercambio de tiempo por dinero en el mercado asalariado; lo que determina la emancipación o la autonomía de las mujeres y su posición en el espacio público. Su precaria posición en el espacio público (caracterizada por una mayor precariedad, una mayor eventualidad, una segregación sectorial y ocupacional y una inferioridad salarial) determina que cuando un miembro de la familia debe abandonar o reducir su actividad laboral para atender las responsabilidades familiares, sean normalmente las mujeres, las que opten por ello. Por ello, la división sexual del trabajo en el espacio privado sigue siendo el origen del sometimiento de las mujeres, de su dependencia económica y, en definitiva, de la desigualdad de género. (239)

Pero además, la incorporación de las mujeres al empleo en Europa se caracteriza por una segregación ocupacional y sectorial y ambas, desde el 2000, se han incrementado en la mayoría de los países “lo que indica que si bien se ha producido un notable incremento en las tasas de ocupación, la incorporación de las mujeres al empleo se ha producido en sectores feminizados y en las escalas ocupacionales inferiores; por lo que los techos y la paredes de cristal no solo siguen plenamente vigentes sino que en muchos casos se han reforzado durante los últimos años.” Siendo España uno de los países de la Unión Europea en los que no solo se da una mayor segregación horizontal y vertical sino que ambas han aumentado en dicho periodo (Nuño Gómez, 2008: 327).

---

100 En el caso de España, según los datos que aporta Nuño Gómez (2008) tomados del Libro Blanco de la Dependencia (2005) el 83% de las personas que asumen tareas de cuidado son mujeres y “según el informe sobre la aplicación y cobertura de la Ley de Dependencia en agosto del 2008, el 95% de las personas cuidadoras que recibieron contraprestación económica por el cuidado de personas dependientes de grado III, fueron mujeres. Lo que significa que el cuidado de las personas dependientes es casi en exclusiva una tarea femenina”. (243)

Para Moncó (2011) también el que sean las mujeres quienes principalmente se ocupan del cuidado es una de las principales obstáculos a la igualdad junto con el aumento de ancianos y personas dependientes.

La mayoría de análisis coinciden en señalar la cultura organizacional, que sigue dominado por valores androcéntricos, por un lado, y, por otro, el problema de la conciliación laboral con la vida privada como los principales obstáculos en la promoción profesional de las mujeres.(Barberá 2006,145)

Incluso en aquellos estudios en los que se habla de un cambio de actitudes hacia la igualdad (Herranz de Rafael, 2006) en cuanto se pregunta por el reparto de las tareas del hogar las desigualdades son evidentes.

Nos encontramos, por tanto, con una serie de características en las que se reflejan diversas asimetrías en el proceso de consecución de la equidad entre hombres y mujeres. En primer lugar, la clásica dicotomía que asociaba a las mujeres al espacio privado y al cuidado y a los hombres al espacio público -eximidos de las tareas de cuidados, siendo ellos mismos cuidados por las mujeres-, se ha matizado pero no ha desaparecido, más bien se puede hablar de un desplazamiento en el que el eje del cuidado sigue siendo central como factor diferencial entre hombres y mujeres y entre lo definido como femenino y masculino que se refleja tanto en el espacio público como en el privado. En el campo de lo privado, las tareas de cuidado las siguen asumiendo mayoritariamente las mujeres y en el campo de lo público siguen existiendo tanto una segregación vertical como horizontal que se concreta en la persistencia de la consideración de determinadas tareas, actividades y espacios como masculinos o femeninos y de una asimetría en la valoración de unos y otros. Además la situación de las mujeres en el espacio público se ve condicionada, en muchos casos, por la doble presencia, de manera que, solo las mujeres con un elevado estatus o aquellas que renuncian a una vida familiar pueden disponer del tiempo del que disponen, sin necesidad de elegir o de pertenecer a un alto estatus, una mayoría de los hombres.

La misma segregación horizontal que se da en el trabajo se da también en la elección de estudios universitarios. Los estudios que hablan sobre la persistencia de la segregación vertical y horizontal en la universidad son múltiples<sup>101</sup> tanto a nivel nacional como internacional. Además se observa una posible tendencia hacia la desaceleración e incluso un ligero incremento de dicha segregación. England y Li (2006) hablan, en el caso de Estado Unidos, de una desaceleración en la desagregación que se empieza a hacer visible en la última década del pasado siglo, en la que persisten profesiones con una clara mayoría de mujeres -y cita, entre las universitarias, enfermería, educación infantil y trabajo social-, en general, relacionadas con el cuidado de los otros. Achaca el estancamiento, por una parte, a la falta de inclinación de los hombres a entrar en profesiones con un alto número de mujeres y, por otra, a una desaceleración en el proceso de elección de estudios no tradicionales en el caso de las mujeres. A partir de estos y otros datos, England publica en 2010 otro artículo en el que sostiene que los cambios de género han sido desiguales tanto en los diferentes grupos sociales, como en diferentes ámbitos. Y esta naturaleza desigual del cambio se debe, en primer lugar, a la desigual valoración de lo femenino y lo masculino, según la cual las mujeres tienen un mayor incentivo que los hombres hacia actividades no tradicionalmente asociadas a su género (y con esto se refiere tanto a las actividades domésticas como a las profesionales); cambios que se producen de manera desigual según la clase; y, en segundo, a la confluencia de dos lógicas institucionales y culturales de las sociedades occidentales: el individualismo, que a partir de la creencia en la igualdad de oportunidades promueve un tipo de igualitarismo de género que fomenta la movilidad ascendente de las mujeres a través de la educación y el empleo pero que no cuestiona la devaluación de lo femenino y, el esencialismo de género que defiende naturalezas distintas en hombres y mujeres. Además, al

---

101 No nos detendremos aquí a citar extensamente bibliografía o estudios concretos puesto que se hará en profundidad en el capítulo correspondiente.

analizar la desigualdad en los cambios, constata un estancamiento en los cambios hacia la igualdad de género.<sup>102</sup>

Por tanto, nos encontramos en un momento complicado en el camino hacia la consecución de la equidad, en el que algunos indicadores parecen indicar una cierta tendencia en las sociedades occidentales hacia la ralentización o el estancamiento en la desaparición de las desigualdades de género y, en algunos casos, incluso, un ligero aumento de las desigualdades. Como señalan Meseguer y Villar (2011) en las sociedades avanzadas nos encontramos con la coexistencia de dos discursos sobre la igualdad, uno público, oficial y políticamente correcto y otro “privado, no oficial y políticamente incorrecto, que mantiene las diferencias y las posiciones de roles y estereotipos de género” (2011:158) Discurso privado que en las fechas más recientes con la crisis, el aumento de los populismos y el ascenso de la derecha más radical sale a la luz en forma de discursos que rechazan el feminismo y defienden las desigualdades de una forma radical, como es el caso del diputado del parlamento europeo que defendió que las mujeres por ser “más débiles y menos inteligentes” debían ganar menos que los hombres<sup>103</sup> o las afirmaciones en una web de ultraderecha del jefe de la campaña de Donal Trump<sup>104</sup> o, más recientemente, la campaña anti-género de Vox en España; pero, a su vez, el movimiento de mujeres parece que está tomando nueva fuerza.

Todo ello hace que el futuro de la equidad de género sea incierto, por lo que es importante, como decíamos al principio, contribuir al análisis y la difusión de la persistencia de las desigualdades de género especialmente en los ámbitos en los que, como es el caso de la elección de estudios universitarios, la tendencia a asignar a meras preferencias individuales la elección de estudios tiende a enmascarar los factores sociales y, en el peor de los casos al reforzamiento de la naturalización de las diferencias genéricas.

## 2.6. A modo de conclusión: implicaciones para la investigación de la adopción de una perspectiva de género

Adoptar una perspectiva de género tiene, tal como se ha ido desarrollando, una serie de implicaciones para la investigación tanto políticas como éticas, teóricas, metodológicas y epistemológicas. Se expondrán cada una de estas implicaciones por separado si bien ha de tenerse en cuenta que se trata simplemente de organizarlas para la exposición ya que todas ellas se hayan profundamente interrelacionadas.

Supone, en primer lugar, la adopción de una perspectiva crítica que concibe la investigación no solo como una búsqueda de conocimiento sino como una forma de intervención en lo social. Lo que implica -dado que, por la reflexividad de lo social, toda investigación es una forma de construcción de lo social- simplemente la conciencia ética de la responsabilidad y la búsqueda consciente de unos cambios guiados por unos valores. Unos valores feministas que, en un sentido muy amplio, pasan por la búsqueda de la eliminación de las desigualdades, especialmente las de género, a través de, entre otras cosas, la redistribución de las diferentes tareas entre hombres y mujeres y la revalorización de características, actividades y espacios reservados tradicionalmente a las mujeres; lo que no significa, adoptar una perspectiva esencialista, sino el reconocimiento de que no es posible conseguir la equidad mientras persista una clara asimetría valorativa entre características, actividades, y

---

102 Estos trabajos de England se desarrollarán más extensamente al centrarnos en las explicaciones sobre los cambios en las elecciones de estudios ya que ofrece una explicación concreta sobre las elecciones de hombres y mujeres en relación con la clase social.

103 [http://internacional.elpais.com/internacional/2017/03/02/actualidad/1488449299\\_579937.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2017/03/02/actualidad/1488449299_579937.html)

104 <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-38044024>

espacios atribuidos tradicionalmente a hombres y mujeres. Unos valores que defienden que la libertad solo es posible cuando, por una parte, existen unas condiciones materiales mínimas y, por otra, seamos conscientes, en un mundo que ensalza cada vez más el individualismo, de cuáles son los factores que condicionan tanto interna como externamente las elecciones, grandes y pequeñas, que van construyendo las identidades y las vidas de las personas en un mundo donde las trayectorias son cada día más inciertas.

Desde un punto de vista teórico, la adopción de una perspectiva de género y del género como categoría de análisis supone fundamentalmente asumir una *concepción relacional* de lo social. Y ello en múltiples sentidos.

- En primer lugar, desde la aceptación de las categorías sexo (acto social por el que se adscribe a las personas a una categoría sexual) y género (características que en un contexto sociohistórico concreto se asocian con cada una de las categorías sexuales) es posible hablar de la *relación* contextual entre uno y otro, de manera que, tanto los criterios para la adscripción a un determinado sexo como las características asociadas pueden variar entre unas y otras sociedades y grupos sociales.
- El género permite, más que hablar de hombres y mujeres, y de lo femenino y lo masculino como categorías aisladas, centrarse en las *relaciones* entre ambos poniendo el acento tanto en la *relación* asimétrica entre hombres y mujeres y, entre lo masculino y lo femenino; como analizar y cuestionar la *relación* hombre/masculino y mujer/femenino así como las contradicciones que se generan tanto interna como externamente cuando los cambios en estas relaciones se producen a diferentes ritmos.
- Desde el género y dada la multidimensionalidad del concepto, se pueden *relacionar* los aspectos micro/macro; estructura/ acción; individuo/sociedad. El género se refiere tanto a una forma de estructuración de las relaciones sociales como a unas representaciones sobre lo social así como a la construcción de las identidades y los sentidos de las diferentes personas; de manera que permite contemplar las características, prácticas y sentidos individuales insertándolos en unas determinadas relaciones de dominación. Sin embargo, esta amplitud del concepto *género* que tiene sus ventajas a la hora de entender la perspectiva de género tiene también sus inconvenientes y ello se concreta en la necesidad de buscar otras herramientas conceptuales que permitan abordar nuestro objeto de análisis.
- El proceso relacional de formación de las subjetividades y el papel en él de las identidades de género tiene un especial interés a la hora de analizar y comprender los factores subjetivos ligados a las posibilidades de elección. En esta construcción de las identidades es importante subrayar el peso especial que en la formación de la identidad de las mujeres mantiene el “ser para otros” y, en el caso de los varones, la identificación mediante la negación de lo femenino y el reconocimiento de los otros varones, factores, que pueden ser importantes en la elección de unos estudios, como los de trabajo social, tradicionalmente femeninos y centrados en los *otros*.
- El género pone en *relación* y concreta, posiblemente más que ningún otro concepto social, la interacción, y supera la oposición, naturaleza/cultura al haber puesto de manifiesto el proceso social de naturalización de toda una serie de habilidades, características y funciones ligadas a hombres y mujeres. El interés por el cuerpo y las emociones, si bien no es exclusivo de los estudios de género, permite comprender la inseparable relación entre la genética y el medio cultural y social en la gestión del cuerpo, las emociones y los deseos.
- El paso de la *mujer* a las *mujeres* y de ahí al *género* significa también la consideración del género en *relación* con otras características como la clase, la raza o la edad que intervienen junto con el género en la posición y en las disposiciones de las diferentes personas. Pero tener en cuenta, además del género, otras



formas de dominación no significa la equiparación entre unas y otras, pues el género tiene respecto a ellas, una serie de características distintivas que la hacen más resistente al cambio.

- Los estudios de género han demostrado también que es posible la superación de las rígidas barreras interdisciplinarias, pues más allá de las características particulares de cada disciplina existe un *corpus* teórico común mediante el que se producen fructíferos intercambios y se relacionan unas con otras.
- El análisis de género permite también incluir y relacionar el espacio y el tiempo con el análisis social. Respecto al espacio, porque no solo las personas, sus cualidades y sus actividades están cargadas genéricamente, también lo están los diferentes espacios. Así, de la tajante separación público (masculino)/ privado (femenino) se pasa a otra situación en la que la incorporación de las mujeres a los espacios públicos supone una cierta reestructuración de estos y, en menor medida, de los espacios privados. Y es posible ver también cómo esta reestructuración de los espacios públicos incorpora, refleja y reproduce en gran medida las relaciones de dominación y la separación tradicional de espacios que se manifiesta en la persistencia de una segregación vertical y horizontal. En cuanto al tiempo, no solo hay unos usos, una disponibilidad y unas concepciones diferentes y cambiantes sino que, los grandes y acelerados cambios en la situación de las mujeres durante el siglo XX permiten, como quizá ningún otro fenómeno social, el estudio del cambio y la permanencia. De manera, que en un mundo definido por el rápido cambio, por la fluidez, en una sociedad líquida, la pregunta sobre lo que permanece y por qué permanece se vuelve crucial.

Además el análisis de género ha de ser especialmente cuidadoso con el uso del lenguaje pues al ser éste una objetivación de una forma de entender el mundo, muchos conceptos que se usan tanto en el lenguaje común como en la investigación tienen una clara carga androcéntrica; por eso, la perspectiva de género ha conducido al replanteamiento de muchos conceptos y categorías elaborados desde una perspectiva androcéntrica que se habían adoptado en las ciencias sociales desde el uso común sin cuestionarse sus supuestos implícitos: conceptos como el de trabajo (que se refería en exclusiva al remunerado) o categorías como activo/inactivo, entre otras muchas.

Sin embargo todo lo anterior ha de contemplarse teniendo en cuenta los diferentes problemas que plantea el uso del concepto género, especialmente por su ambigüedad y su amplitud sin olvidar las diferentes cargas valorativas que tiene en función de quien lo escucha o utiliza.

Desde un punto de vista epistemológico y metodológico la adopción de una perspectiva de género supone:

- La consideración del sujeto investigador como una persona situada en un espacio y un tiempo, una persona que, como dice Beltran (1985) “quiera o no quiera” está orientada por unos valores; una persona condicionada por una determinada estructura perceptiva; una persona que observa lo social desde lo social, con todas las implicaciones que eso conlleva<sup>105</sup>; una persona, tal como expresa Dorothy Smith, con una conciencia bifurcada que le facilita detectar determinadas contradicciones que, a veces, solo es posible percibir desde la mirada del extraño. Y es desde ahí y no por la consideración del punto de vista de las mujeres superior a otros, desde donde es más fácil detectar determinadas carencias y excesos de unas prácticas científicas que no tenían en cuenta al sujeto investigador.

---

105 Como dice Harding (1996) “Una ciencia máximamente objetiva, natural o social, será aquella que incluya un examen autoconsciente y crítico de la relación entre la experiencia social de sus creadores y los tipos de estructuras cognitivas promovidas en su investigación.” (216)



- Por otra parte y sin que ello signifique caer en ningún tipo de esencialismo, a partir del planteamiento epistemológico de Longino, que en ese sentido hacemos propio, una investigación de género implica una especial atención hacia la evitación de relaciones sociales asimétricas que se concreta en una ética de cuidado y respeto hacia las personas investigadas.
- La práctica de la investigación más como una artesanía (o bricolaje) que como la aplicación de un conjunto de procedimientos técnicos que, aunque no es algo exclusivo de las metodologías feministas, ha sido practicado e impulsado desde ellas.
- Respecto a la metodología, aunque compartimos completamente las críticas que se han hecho desde las investigaciones cualitativas a la metodología cuantitativa asociada a posturas positivistas, nos situamos entre quienes consideran que la tajante oposición entre técnicas cuantitativas y cualitativas ha de ser superada y que en el contexto de una misma investigación pueden coexistir procedimientos cuantitativos con prácticas cualitativas.

Por último, respecto a la situación actual de las relaciones de género en los países occidentales es importante destacar :

- La persistencia de unos modelos de género tradicionales que siguen asociando de manera diferencial determinadas características a hombres y mujeres y, aunque existen modelos alternativos, y, sin duda, se han producido cambios sustantivos, la presencia constante y generalizada de ese modelo hegemónico en diferentes ámbitos hace que su influencia en la formación de las subjetividades siga presente. Además, ha de tenerse en cuenta que, debido fundamentalmente a la asimetría valorativa entre lo femenino y lo masculino, los cambios se están produciendo a mayor ritmo y escala en mujeres que en hombres lo que genera diversas tensiones.
- La distancia entre la igualdad legal y la real, una distancia que se concreta, entre otras cosas, en la persistencia e incluso, según algunos estudios, la intensificación en los últimos años de una clara segregación horizontal y vertical tanto en el trabajo como en los estudios, segregación que, en el caso de los estudios universitarios, por la edad y el nivel educativo de quienes acceden presenta un especial interés.
- Las tareas de cuidado y atención a los otros siguen siendo uno de los principales ejes vertebradores de las diferencias entre hombres y mujeres. Diferencias que se concretan en el ámbito privado en que son las mujeres quienes se siguen haciendo cargo mayoritariamente de estas tareas. Lo que lleva, en primer lugar a que, aunque se han desdibujado las fronteras de la tajante distinción público/masculino y privado/femenino , estas no han desaparecido por completo al persistir el modelo de hombre-proveedor/mujer-ama de casa. En segundo lugar, en el caso de las mujeres que se incorporan al trabajo extradoméstico, al seguir recayendo en ellas el mayor peso de las tareas domésticas, obliga a la adopción de estrategias vitales de doble presencia con los problemas que genera. En tercer lugar, la dedicación a las tareas de cuidado se constituye también en el eje principal de clasificación de estudios y profesiones en femeninas y masculinas.

Por todo ello, si las subjetividades se van construyendo a partir de las prácticas cotidianas en interacción con los otros, con unas representaciones sociales, desde una determinada posición y dentro unas determinadas condiciones estructurales. Y en esa construcción juegan un papel crucial las diferentes elecciones que el sujeto puede hacer y hace. Especialmente preocupante de cara al futuro es la persistencia de elecciones claramente sesgadas por el género. Entre ellas, a nuestro juicio, merece una especial atención la elección de estudios y en concreto la elección de estudios universitarios. Y ello por tres razones principales. En primer lugar, porque estas elecciones preconfiguran lo que será en años futuros la situación de la segregación horizontal en el espacio

profesional. En segundo lugar, porque al ser percibidas como elecciones “libres” en las que se manifiestan las tendencias y deseos más íntimos, tienden a reforzar en el imaginario colectivo la idea de naturalezas diferentes en hombres y mujeres. Y, en tercer lugar, porque dentro del mundo profesional, las profesiones ligadas a estudios universitarios se sitúan, por decirlo de algún modo, en la cúpula, lo que significa que son las más vistas, las más deseadas y aquellas que se perciben como más dependientes de la elección personal y menos de las circunstancias y barreras sociales.<sup>106</sup>

Por otra parte, dado que el cuidado y la atención a los otros sigue siendo un importante eje vertebrador de las diferencias entre lo masculino y lo femenino, entre los distintos estudios y profesiones universitarias las que tienen una mayor presencia de mujeres son, en general, profesiones ligadas al cuidado: profesiones centradas en *el otro*. Entre ellas está el trabajo social, por ello nos interesa conocer de cerca cómo es, cómo se vive y cómo se racionaliza el proceso de elección de estudios en trabajo social y el papel que juega el género, siempre en relación con otras categorías que también influyen en dicho proceso. En ese sentido, es importante reflexionar sobre la posible existencia de diferentes *espacios sociales de elección* para diferentes grupos y cómo se relacionan con las peculiaridades biográficas de las diferentes personas; interesa por tanto, obtener el perfil tanto de los que eligen como de los que no eligen trabajo social y comprender, en el caso de los primeros, las diferentes circunstancias que llevan a elegir trabajo social.

Ahora bien, una vez perfilado lo que, en este trabajo, significa la perspectiva de género y el género como categoría analítica, así como, a grandes rasgos, la situación actual de las relaciones de género; para continuar enfocando el objeto de estudio (debido, por una parte a la amplitud del concepto género, - lo que nos lleva a la búsqueda de herramientas conceptuales que permitan captar mejor la complejidad y sutileza de lo social - y, por otra, a que todos los debates en torno al género se inscriben en las diversas tendencias y controversias en el ámbito de las ciencias sociales, en general y de la sociología, en particular) nos adentramos en el siguiente capítulo en una reflexión sobre las principales teorías sociológicas que abordan el proceso de elección y sus limitaciones ya que son éstas las que fundamentan los diversos trabajos que se han ocupado de la elección de estudios universitarios en general y del trabajo social en particular.

---

106 Aunque hay otras muchas profesiones *feminizadas* como el sector del servicio doméstico o la prostitución pero en este caso, suelen verse como profesiones a las que se entra “obligada por las circunstancias” y no por propia elección



## Capítulo 3. Sobre la elección en sociología

---

La desgracia de la sociología es que descubre lo arbitrario, la contingencia allí donde se quiere ver la necesidad, o la naturaleza (...); y que descubre la necesidad, la coacción social, allí donde se querría ver la elección, el libre arbitrio. El habitus es ese principio no elegido de tanta elección (...) (Bourdieu, 1993:26)

### 3.1. Elección: acción y estructura. Planteamiento de la cuestión.<sup>107</sup>

La cuestión de la elección ha estado vertebrando en el mundo occidental, de un modo u otro, desde sus inicios, toda la reflexión sobre los seres humanos. Solo es posible la elección si existe libertad y capacidad de volición y solo si existe libertad es posible hablar de responsabilidad. La elección va unida, pues, a la libertad y esta a la responsabilidad. Determinismos e indeterminismos se han ido sucediendo en la interpretación de la conducta humana.

Esta polémica se hereda en la sociología concretándose durante el siglo XX en el debate denominado estructura-acción que se convierte en uno de los principales ejes de posicionamiento de los diferentes sociólogos.<sup>108</sup> Debate influido y marcado por los principales pensadores del siglo XIX que preconizan las diferentes formas de entender lo social durante el siglo XX. Formas que han sido, durante mucho tiempo, percibidas como necesariamente opuestas e irreconciliables.<sup>109</sup>

Por una parte, funcionalismo y estructuralismo, centrados en la búsqueda de las estructuras subyacentes que condicionan la acción, estructuras de las que el actor social, por lo general, no es consciente y que, influyen hasta tal punto en la acción, que el individuo aparece como una marioneta que se limita a actuar según normas, valores y conceptos interiorizados durante la socialización. Como alternativa a estas teorías surgen las llamadas sociologías interpretativas o comprensivas: interaccionismo simbólico, enfoque dramático y etnometodología, principalmente, que se centran en el punto de vista del actor, haciendo hincapié en que las personas interpretan de modo activo la realidad y actúan en consecuencia. Durante gran parte del siglo XX estas dos posturas se han considerado formas diferentes e incompatibles de entender lo social. Especialmente durante las décadas de los sesenta y setenta las posturas son muy encontradas. Y, aunque a lo largo de este tiempo han ido surgiendo

---

107 Si bien el objetivo de esta tesis es la elección de estudios universitarios, consideramos que, antes de entrar en la reflexión sobre las distintas maneras de abordar esta forma particular de elección, es importante considerar de un modo más general y con el objeto de enmarcar y situar posteriores reflexiones, las aportaciones que sobre la cuestión de la elección en general se han hecho principalmente desde el ámbito de la sociología ya que las diferentes reflexiones sobre las elecciones universitarias se enmarcan en maneras más amplias de abordar y entender lo social.

108 Zygmunt Bauman explica así lo que considera el problema central de la teoría sociológica: “El título que puso Norbert Elias a su último trabajo, publicado póstumamente, “La sociedad de los individuos”, capta a la perfección el meollo del problema que ha venido quitando el sueño a la teoría social desde sus mismos comienzos (...) Elias substituyó “la sociedad y los individuos” y “la sociedad contra o frente a los individuos” por “la sociedad de los individuos”. Desplazando así el discurso del imaginario de las dos fuerzas enzarzadas en una batalla a muerte, pero interminable, de libertad y dominación, al imaginario de la concepción recíproca: la sociedad que configura la individualidad de sus miembros y a los individuos que forman la sociedad a partir de las acciones vitales de éstos al tiempo que busca practicar unas estrategias plausibles y factibles dentro del entramado, socialmente tejido, de los dominios y dependencias de los mismos.”(2003: 19)

109 Como señala Bourdieu: “Los autores -Marx, Durkheim, Weber, etc.- representan puntos de referencia que estructuran nuestro espacio teórico y nuestra percepción de este espacio. La dificultad de la escritura sociológica está en el hecho de que es necesario luchar contra los impedimentos inscritos en el espacio teórico en un momento dado -y (...) contra las falsas incompatibilidades que ellos tienden a producir-; (...) al mismo tiempo que se sabe bien que el producto de este trabajo de ruptura será percibido a través de las categorías de percepción que, al estar ajustadas al espacio transformado, tenderán a reducir la construcción propuesta a uno u otro de los términos de las oposiciones que ella sobrepasa.”(1993:40)

autores que han tratado de superar e integrar ambas perspectivas,<sup>110</sup> es en las últimas décadas del siglo XX, especialmente en la década de los ochenta, cuando diversos autores de forma independiente confluyen en el intento de integrar las corrientes objetivistas y subjetivistas.<sup>111</sup>

De todos ellos nos centraremos en Giddens y especialmente en Bourdieu<sup>112</sup> por ser el autor que, a nuestro juicio, nos ofrece, en una primera aproximación, un aparato conceptual más útil para el propósito de nuestra investigación, además de ser uno de los autores más utilizados y citados en el ámbito de la sociología de la educación en general y en el de la elección de estudios en particular y, porque se ha convertido ya en un clásico de la sociología al que casi todos los autores se remiten para criticar o utilizar algunas de sus herramientas conceptuales.

Paralelamente a estos intentos de superar e integrar estas propuestas, aparentemente opuestas, de entender la sociología, se desarrolla, especialmente a partir de los años setenta, una forma de entender el análisis sociológico, y particularmente la toma de decisiones, que se separa tanto de las sociologías comprensivas y el estructuralismo, como de los intentos de integrar ambas perspectivas: el individualismo metodológico y, ligado a él, la teoría de la elección racional; que comienzan a cobrar fuerza durante la década de los ochenta y que en la actualidad siguen siendo un referente teórico y empírico importante, especialmente en el ámbito de la sociología de la educación, y en particular en el análisis de las elecciones escolares.

También en la década de los ochenta, una serie de autores: Castell, Beck, Bauman, Giddens y Lash, entre otros, confluyen en la idea de que los cambios sustanciales producidos en las sociedades occidentales han llevado al surgimiento de una nueva sociedad para la que cada uno propone un nombre en función de las características que destaca de ella: segunda modernidad, modernidad tardía, sociedad posmoderna, sociedad

---

110 Son varios los autores que tratan de integrar las perspectivas subjetivistas y objetivistas. Entre los intentos más destacados y conocidos anteriores a la década de los ochenta, podemos citar a Norbert Elias en Europa y a Berger y Luckmann en EEUU con su obra *La construcción social de la realidad*.

111 Esta idea es compartida, con matices, e incluyendo unos u otros sociólogos, por muchos autores. Ritzer (2002) distingue, por una parte, a los autores estadounidenses que durante los ochenta y los noventa se centran en tratar de integrar las perspectivas micro-macro, considerando al sociólogo europeo Norbert Elias su principal antecedente; y por otra, a autores europeos centrados en la integración de lo que llama “estructura-acción”, entre quienes destaca a Giddens, Archer, Bourdieu y Habermas; Alonso(2002) señala: “En los años noventa Bourdieu se había convertido ya casi en un paradigma en sí mismo (...) tratando de construir puentes entre el sujeto y la estructura, entre los hechos y la historia, entre la acción y el sistema. Con todas sus diferencias y por vías bien distantes, Giddens, Touraine, Habermas o Lash están circunscribiendo un espacio homólogo (estructuracionista, constructivista, reflexivo, dinámico, accionista) para la teoría social contemporánea.”(14); Baert (2001): “El neofuncionalismo (...), el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu(...), la teoría de la estructuración de Giddens y la teoría crítica de Jürgen Habermas(...) Todas estas teorías tienen dos rasgos en común. El primero es su intención de integrar tradiciones filosóficas y teóricas opuestas. Por ejemplo, tratan de hacer compatibles los conceptos estructuralistas con las perspectivas de la sociología interpretativa e ir más allá de la oposición entre determinismo y voluntarismo. El segundo rasgo es su deseo de superar dualismos previos.(...) Además de estas dos características, el estructuralismo genético y la teoría de la estructuración tienen otras en común. Ambas rechazan el mecanicismo que implica considerar que en el mundo social las estructuras se imponen a las personas, y, en lugar de esto, creen que éstas son agentes activos, es decir, que su comportamiento está condicionado pero no determinado. (12); Lamo de Espinosa (2001) cuando se refiere al retorno de la “Gran teoría” incluye las obras de varios sociólogos de la década de los ochenta: “*La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, del francés Pierre Bourdieu, de 1979; *la Teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas, de 1981; *El sistema social*, de Niklas Luhmann, y *La constitución de la sociedad*, de Anthony Giddens, ambos publicados en 1984; y, finalmente, los *Fundamentos de Teoría Social* del norteamericano James Coleman” y aunque reconoce que es muy difícil encontrar puntos de encuentro cree que “que todos ellos tratan de tender puentes entre los dualismos heredados de las dos generaciones anteriores, singularmente la tensión entre estructuras y acciones, poniendo de manifiesto que, de una parte, las estructuras son las acciones y, de otra, las acciones son las estructuras, sin que haya primacía alguna en ese círculo o espiral por el que las acciones individuales reproducen (y son) las estructuras y éstas reproducen (y son) las acciones”.Pero matiza que “incluso estas afirmaciones, que valdrían por ejemplo sin matices para la obra de Giddens y, en gran medida, para la del propio Habermas, difícilmente serían aceptadas por los otros tres.”(42)

112 Coincidimos con Entrena (2008) en que las de Giddens y Bourdieu son dos de las formulaciones más acertadas entre las que tratan de superar el dualismo objetivismo -subjetivismo.

líquida, sociedad del riesgo, etc. Varios de estos autores comparten la idea de que en estas nuevas formas sociales se produce un proceso de *individualización* que conlleva un *incremento de las posibilidades de elección* de las personas e incluso destacan como característica fundamental la *obligación de elegir* en un contexto de riesgo e incertidumbre.

A partir del pensamiento de estos autores sobre el proceso de individualización surgen las llamadas *nuevas sociologías del individuo* que elaboran diversas propuestas teóricas con una importante base empírica en las que tratan de adaptar la reflexión sociológica a estos nuevos tiempos caracterizados por la globalización, la individualización, la creciente importancia de las nuevas tecnologías de la información y los cambios asociados al género.

Pues bien, reconociendo que toda selección tiene algo de arbitrario, nos ocuparemos a lo largo de este capítulo de las principales corrientes sociológicas que abordan de un modo más explícito la cuestión de la elección; especialmente las que han sido utilizadas para abordar las elecciones universitarias, centrándonos especialmente en las aportaciones que surgen en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI.

Pero antes de entrar en el desarrollo más sistemático de estas líneas de pensamiento, comenzaremos por un conjunto de autores, la mayoría de la segunda mitad del XX, heterogéneos y difícilmente encasillables que tienen alguna reflexión, a nuestro juicio, interesante, acerca de la elección. Pasaremos después a presentar las líneas básicas de una forma de entender la sociología que, en gran medida, se aparta del modo en que entendemos lo social, el individualismo metodológico y la elección racional, justificando el porqué de este rechazo, al ser una de las corrientes más utilizadas para abordar la elección de estudios. Abordaremos después, el pensamiento de Giddens y Bourdieu, ya que ambos son reconocidos entre los principales autores que intentan superar e integrar las aparentes dicotomías presentes a lo largo del siglo XX en las ciencias sociales, en particular, tratan de integrar estructuralismo y sociologías comprensivas y ambos, especialmente Bourdieu, hacen interesantes aportaciones a la cuestión de la elección. Nos centraremos después en el papel que se otorga a la elección en la reflexión sobre la individualización en las nuevas sociedades. Y, por último, entraremos en la aportaciones que sobre esta problemática se han hecho desde las nuevas sociologías del individuo.

Siempre con la mirada puesta en el modo en el que abordan la elección aunque, para ello, en muchos casos haya que situarse en el contexto más amplio de su pensamiento sociológico con objeto de entender sus reflexiones. De cada uno de ellos señalaremos, además, aquellos aspectos de su teoría que, en relación con el objeto de nuestra tesis, nos importa destacar, así como, las, cada vez más frecuentes, consideraciones en torno a la investigación empírica que cada uno desarrolla desde su planteamiento teórico y que nos han servido de inspiración en la elaboración del diseño metodológico de esta investigación, desde el planteamiento de la necesidad de aunar los planteamientos teóricos con los epistemológicos y metodológicos o, más bien, desde el convencimiento de la imposibilidad de separar la manera de entender lo social de la forma de investigarlo.

Y, por tanto, sin olvidar nunca que estas reflexiones sirven fundamentalmente para enmarcar la investigación empírica que es el lugar donde, como señala Lahire, se han dirimir las cuestiones teóricas:

Hoy día se oponen objetivamente teorías del actor (o de la elección) racional, del *habitus*, del actor estratega, del actor en interacción, de la experiencia y de los mundos vividos, etc., sin que se enfrenten o confronten realmente dentro de un espacio científico, en el que las argumentaciones cruzadas y los resultados de investigaciones empíricas comparadas permitirían algunos avances. (Lahire, 2004:15-16)



### 3.2. Un conjunto breve y heterogéneo de reflexiones sobre la elección y la libertad

La reflexión sobre la elección y la libertad, es decir, la capacidad mayor o menor de agencia del sujeto en función de las diversas constricciones sociales ha sido una cuestión que ha estado presente en la mayor parte de la reflexión sociológica. No tratamos, por tanto, de hacer una síntesis o análisis descriptivo de las principales aportaciones sino de hacer una mínima selección en función, especialmente, del valor de sus reflexiones en nuestros planteamientos. Renunciamos expresamente a abordar el tratamiento de esta temática en los clásicos de la sociología y, aunque nos centramos especialmente en la situación y las aportaciones a estas cuestiones a partir de la década de los ochenta, hay algunas aportaciones previas que nos interesa destacar.

Entre las principales reflexiones sobre esta cuestión destacamos las de Norbert Elias quien trata de superar la oposición sociedad-individuo criticando la tajante separación y cosificación de ambos conceptos que, considera, se concreta en el uso de un lenguaje heredado del común o de las ciencias naturales que limita las posibilidades de entender la *interdependencia* y la *procesualidad* de los sujetos sociales (1999); por ello, llama la atención acerca de que cuando se habla de constricciones sociales a menudo se olvida que “las fuerzas coactivas sociales que tratamos de conceptualizar son coacciones que los hombres ejercen sobre sí mismos”(1999:18).

Estas dos ideas básicas acerca de lo social, la interdependencia y la procesualidad, anticipan formas de entender lo social propias de finales del XX y principios del XXI. Respecto a la primera, se interesa especialmente por el poder, que relaciona con los equilibrios que se establecen en situaciones de interdependencia y destaca que “los equilibrios más o menos fluctuantes de poder constituyen un elemento integral de todas las relaciones humanas.”(1999: 87)

Respecto a la segunda, es muy interesante la reflexión que hace sobre la *naturaleza humana*:

El dato central e irrevocable de todas estas sociedades es la naturaleza humana. Pero la unicidad del hombre en relación con otros seres vivos se muestra ya en el hecho de que la palabra “naturaleza”, cuando se aplica a los hombres, desde ciertos puntos de vista tiene un significado distinto al que se utiliza en otros contextos. **En otros contextos se entiende por “naturaleza” lo que no varía, lo eterno, lo inmutable. Se cuenta entre las peculiaridades del hombre el hecho de que por naturaleza pueda cambiar de manera específica.** Su integración en la sociedad lo muestra elocuentemente. (1999:127, la negrita es mía)

En efecto, a menudo, y especialmente en el caso del género, las posibilidades de elección se consideran restringidas por factores biológico-naturales inalterables precisamente por esa consideración de la naturaleza como algo inmutable, de ahí nuestro interés en destacar la identificación que hace Elias de *la naturaleza humana con la posibilidad de cambio*.<sup>113</sup>

Esta idea de cambio, de movimiento, de interdependencia, se concreta, entre otras cosas, en su crítica al concepto de individuo que “tal como se utiliza habitualmente (...) suscita la impresión de referirse a un adulto sin relaciones con nadie, centrado en sí mismo, completamente solo, que además nunca fue niño.”(1999:140) y señala que “aunque contravenga en principio las convenciones lingüísticas y de pensamiento habituales, se ajusta mucho más a la realidad decir que el hombre está en constante movimiento; no solo atraviesa un proceso, él mismo es un proceso.”(1999:142) Por ello, propone el concepto de *figuración* que “constituye un tejido de tensiones”(1999: 157) y utilizar los pronombres personales que representan “la serie más elemental de coordenadas que pueden aplicarse a todos los grupos humanos, a todas las sociedades.”(1999:148) por ser “la expresión más elemental de la vinculación fundamental de todo hombre con los demás, de la sociabilidad

113 Ya en 1939, en su ensayo “La sociedad de los individuos” habla Elias de maleabilidad, adaptabilidad y flexibilidad para caracterizar a los seres humanos y sus relaciones frente a otros animales. (Elias, 1990a)

fundamental de todo individuo.”(1999:150) Lo interesante a destacar es el *carácter de perspectiva de todas las relaciones humanas*. Propone por tanto, que el análisis sociológico tenga presentes las diferentes perspectivas. Respecto a los individuos, adelantándose también a autores muy posteriores,- el texto original es de 1939- subraya que “*la sociedad no es únicamente lo igualador y lo tipificador, sino también lo individualizador.*” (Elias, 1990a: 80) y que:

Aquello que suele separarse mentalmente como si fueran dos sustancias distintas o dos capas distintas del ser humano, su “individualidad” y su “condicionamiento social”, no son en realidad más que dos distintas funciones de los seres humanos en sus relaciones mutuas, funciones que no pueden existir la una sin la otra: son expresiones para designar el actuar específico de la persona individual en relación con sus congéneres, y su maleabilidad, su carácter susceptible de ser influenciado por el actuar de otros, para designar la dependencia de otros respecto a él y la dependencia de él respecto a otros, son expresiones para designar su *función de cuño* y su *función de moneda* (Elias, 1990a: 80-81)

Se refiere también a una *visión multidimensional de la conciencia* que anticipa posteriores reflexiones sobre la reflexividad:

(...) los seres humanos poseen la capacidad de saber que saben; son capaces de reflexionar sobre su propio pensamiento y de observar qué y cómo observan. Pueden, bajo determinadas condiciones, subir un peldaño más y verse a sí mismos como seres que saben (...) son capaces de subir por la escalera de caracol de la conciencia de un piso, desde el que hay una vista específica, a otro, desde el que hay otra vista concreta, y, simultáneamente, pueden mirar hacia abajo y verse a sí mismos detenidos en otros niveles de la escalera de caracol.(Elias, 1990b:125)

Se ocupa también de las emociones y el cuerpo, y habla del ser humano que se percibe a sí mismo como un sistema cerrado (Elias, 1990b: 134) afirmando que “la responsable de la sensación de que exista una muralla invisible entre el “mundo interior” y el “mundo exterior”, entre un individuo y otro, entre el “yo” y el “universo” es, sobre todo, una forma específica de configuración de la conciencia. “(Elias, 1990b:140-141) Y, en este contexto, a veces, los individuos en las sociedades diferenciadas, perciben la sociedad como lo externo, como los que les impide realizar su propia naturaleza.

En su reflexión sobre el proceso de individualización, lo liga a mayores posibilidades de elección y a la obligatoriedad de la elección, anticipando algunas ideas que encontraremos en Beck y otros autores al describir el proceso de individualización en las sociedades posmodernas:

..cuando en el marco de sociedades estatales cada vez más diferenciadas los seres humanos individuales salen de las más reducidas y muy intrincadas agrupaciones presentables endógenas y protectoras, se encuentran ante un creciente número de alternativas. Tienen un mayor margen de elección. Pero también *tienen que* elegir más por sí mismos. No solo *pueden* sino que *tienen que* hacerse más independientes. En esto no cabe posibilidad de elección.(Elias, 1990b:144)

La cuestión de la libertad ocupa un lugar central en el pensamiento de Elias; seguiremos a Romero (2013) en la reflexión que hace sobre esta problemática a través de su obra. Elias rechaza la manera tradicional de pensar los conceptos de determinismo y libertad y su crítica se concreta en tres aspectos: que se tome como sujeto de la libertad al individuo sin tener en cuentas las relaciones e interdependencias entre los diferentes sujetos; la visión esencialista de la libertad frente a la que postula que no es algo inherente a la naturaleza humana sino una propiedad, como el poder, de las figuraciones y los individuos en ellas; y la forma de pensar la libertad como algo estático que no permite analizar su evolución y sus cambios. De manera que, para Elias, la libertad es un concepto relacional y procesual: la libertad es algo *radicalmente social* y, por ello, solo tiene sentido hablar de poder y libertad con referentes empíricos concretos. De manera que al sociólogo le compete estudiar “los «grados de decisión» o de los «márgenes» de libertad *concretos* que históricamente tiene cada individuo o grupo dependiendo de las figuraciones en las que les haya tocado vivir.” Lo que supone “aceptar la inevitable

determinación social que cada individuo sufre y en medio de la cual tendrá abiertas más o menos posibilidades de decisión autónoma”(Romero, 2013:74).

Todo tejido humano grande y diferenciado es,(...) muy rígido y, al mismo tiempo, muy elástico. Dentro de él siempre se están abriendo a los seres humanos particulares nuevos márgenes para la determinación individual. Se les ofrecen oportunidades que pueden aprovechar o desperdiciar. Se les presentan encrucijadas en las que tienen que elegir, y de su elección pueden depender, según la posición social de cada uno, su destino personal inmediato o tal vez el de toda su familia y, en algunos casos, incluso el destino inmediato de naciones enteras o de determinadas capas funcionales de estas (...) Pero las posibilidades entre las que una persona ha de realizar tal elección no las ha planteado la persona misma. Esas posibilidades están dadas y limitadas por la estructura específica de la sociedad a la que pertenece y por el carácter de las funciones que la persona posee dentro de esa sociedad. Y, sea cual sea la posibilidad que elija, la acción de la persona pasa a entretenerse con las acciones de otros, desatando ulteriores cadenas de acciones, cuya dirección y efectos momentáneos ya no dependen de la persona, sino del reparto de poderes y de la estructura de tensiones del conjunto de este tejido humano móvil. (Elias, 1990a: 68-69)

Por tanto, para Elias, la libertad es una propiedad estructural de las configuraciones de manera que “el grado de libertad y de determinación de un individuo o de un grupo de individuos dependerá de la forma concreta que adquiera la figuración en la que están situados” y por tanto “tener más poder de algún modo significa tener más margen de libertad sobre otros individuos, y a la inversa” destacando que “el grado de libertad y de determinación, así como de poder, es un hecho presente en todas las relaciones sociales, y por tanto no hay absolutos (ni máximos ni mínimos), puesto que surgen de las interdependencias entre personas o grupos, que pueden ser más o menos simétricos, pero nunca completamente ausentes” (Romero, 2013:75-76). Además, estos grados de libertad o determinación son cambiantes y tienen por tanto un carácter histórico; y no solo cambian estas relaciones sino también la percepción que respecto a la libertad tienen los actores. Por lo que la libertad para Elias, puede y tiene que ser estudiada empíricamente buscando “desarrollar modelos empíricos que permitan estudiar de manera científica los grados «reales» de decisión y la determinación de los individuos dependiendo de sus figuraciones sociales”(Romero,2013:81). Por último, considera que las figuraciones tienen tanto un carácter constrictivo como constructivo de manera que “en Elias la libertad es a la vez constreñida y potenciada por la determinación social, y ninguna de las dos pueden considerarse extremos absolutos, sino gradientes en un continuo cambiante a lo largo de la historia y de los tipos de figuraciones y posiciones sociales” (Romero, 2013:82)

Como ya hemos señalado, Elias puede considerarse un importante antecedente del modo en el que se reflexiona sociológicamente en la actualidad sobre estas cuestiones. La reflexión sobre poder y elección de Bauman y May (2009), por ejemplo, relaciona, tal como hace Elias, la capacidad de elección con la libertad y el poder y algunas de las metáforas que utiliza Martuccelli para describir lo social incluyen aspectos como la elasticidad o la maleabilidad y la resistencia a los que ya hace referencia este autor.

En una línea muy diferente, destacamos también las reflexiones que, sobre razón y libertad, realiza Wright Mills en *La imaginación sociológica* en la que se centra en los cambios históricos producidos en la libertad. Comienza su reflexión sobre la razón y la libertad diciendo que la culminación del interés del sociólogo por la historia y la biografía es llegar a hacerse una idea de su época y llegar a conocer la naturaleza del hombre y sus límites a través de la historia. Se sitúa al final de la época moderna en la que “nuestras definiciones básicas de la sociedad y del yo están siendo rebasadas por realidades nuevas”(2000:178) y no solo porque el cambio es cada vez más rápido sino también porque el liberalismo y el socialismo, ideologías herederas de la ilustración “se han desplomado” y entre una serie de supuestos comunes en ambas destaca que “en ambas se considera la creciente racionalidad como la condición primera de una creciente libertad”(...)(o.c.181) Pero:

Un alto nivel de racionalidad burocrática y de tecnología no significa un alto nivel de inteligencia individual o social. (...) Los dispositivos sociales racionalmente organizados no son necesariamente medios de aumentar la libertad para el individuo para la sociedad. De hecho muchas veces son medios de tiranía y manipulación(...) (o.c.:181)

Cree que el problema contemporáneo de la libertad, en una sociedad cada vez más racionalizada es que se quiebra la “supuesta coincidencia entre razón y libertad” y surge un “hombre con racionalidad pero sin razón” y cree que “es en relación con este tipo de hombre como mejor puede denunciarse el problema contemporáneo de la libertad”(o.c.:182).

La libertad no es meramente la oportunidad de que uno actúe como le plazca, ni es simplemente la oportunidad de elegir entre alternativas dadas. La libertad es, ante todo, la oportunidad de formular las elecciones posibles, de discutirlos, y después la oportunidad de elegir. Por eso no puede existir libertad sin un amplio papel de la razón humana en los asuntos humanos. Dentro de la biografía de un individuo y dentro de la historia de una sociedad, la tarea social de la razón es formular términos de elección, ampliar el alcance de las decisiones humanas y la realización de la historia.(Wright Mills, 2000:187)

Y desde esta postura en la que considera que no puede existir libertad sin razón, considera que:

El problema definitivo de la libertad es el del robot alegre, y surge hoy en esta forma porque hoy se nos ha hecho evidente que no todos los hombres quieren por naturaleza ser libres; que no todos los hombres están dispuestos o son capaces, según los casos, de esforzarse en adquirir la razón que la libertad exige.(o.c. :187)

Salvador Giner en su reflexión sobre *La estructura social de la libertad* (1980) enlaza también su análisis del concepto de libertad al surgimiento y evolución del liberalismo y el socialismo y con el racionalismo, poniendo de manifiesto que, desde determinadas perspectivas “la libertad es un componente molesto para quienes quieren explicar las cosas con un cierto rigor científico” (9) Por ello cree necesario abordar el estudio de la “estructura social de la libertad”. Para ello parte de la tradicional diferencia entre libertad negativa y positiva. “La primera nos permite «estar libres de», mientras que la segunda nos hace «ser libres para»” Y señala que para conseguir la segunda se debe partir de la primera, pero que conseguir ésta no implica llegar a la otra. (10) Considera, por tanto, la libertad como un proceso histórico y la define como “aquella estructura social que fuerza en los hombres una resolución innovadora de los problemas de su vida sin menoscabar ni sus facultades ni su dignidad humana.” (13) y destaca algunos aspectos de esta definición entre las que destacamos su íntima relación con la innovación, el carácter moral y la relación con la desigualdad.

Y es que, en efecto, la reflexión sobre la libertad cuando se aborda desde una perspectiva sociológica aparece íntimamente ligada a la reflexión sobre las desigualdades porque en el momento en que se pasa de una reflexión abstracta sobre la libertad y la elección en los seres humanos al análisis de personas concretas en situaciones/procesos concretos eligiendo entre opciones concretas se pone de manifiesto la estrecha relación entre las posibilidades de acción y la situación social. Ahora bien, de qué modo se concreta la forma en la que esa situación social mediatiza (construye y posibilita) la elección y la forma de abordarla es lo que varía entre unos y otros autores. Además, esa situación social, en los años más recientes, ha sufrido cambios considerables que, según muchos autores, han afectado profundamente tanto a las posibilidades de elección como a la percepción que sobre esas posibilidades tienen las personas que eligen, lo que, para algunos autores hace necesario un cambio en el modo de pensar y abordar lo social en general y las elecciones en particular.

### 3.3. Individualismo metodológico y teoría de la elección racional

Entre las múltiples formas de abordar la elección en el ámbito de la sociología en general y en el de la sociología de la educación en particular destacan especialmente, por la cantidad y la repercusión de sus investigaciones empíricas, las aportaciones de un conjunto de autores que, más allá de sus discrepancias

teóricas, comparten unos supuestos metodológicos básicos<sup>114</sup> sobre la forma de abordar el estudio de lo social. El supuesto básico que comparten los diferentes autores es el del individualismo metodológico (IM) que sostiene que la explicación de los fenómenos sociales se ha de hacer a partir de la agregación de las acciones individuales.

El individualismo metodológico afirma que todos los fenómenos sociales deben explicarse, en última instancia, como las consecuencias, intencionadas o no intencionadas, de la acción individual ; solo la acción individual tiene eficacia causal en el mundo social. (Goldthorpe,2010: 211)

Se suele citar a Max Weber como el principal antecedente del IM,<sup>115</sup> aunque algunos autores consideran que las versiones actuales van más allá de las propuestas de Weber al negar la posibilidad de admitir la existencia de algo más allá de las acciones individuales (González, 1993).

Boudon, uno de los principales defensores y representantes del IM, se apoya en Weber para explicar su manera de entenderlo y subraya su carácter científico frente a “explicaciones metafísicas”<sup>116</sup>:

El IM tiene un significado real solo para aquellos sociólogos cuyo propósito es explicar los fenómenos sociales asumiendo que sus causas descansan en acciones, actitudes o creencias individuales; el IM supone que las causas de tales acciones, actitudes o creencias se basan en su significado para los actores. (...) Como Weber subrayó con razón, el IM constituye la aproximación científica a la explicación de los fenómenos sociales, mientras que las descripciones metafísicas de los mismos son, habitualmente, anti-individualistas o no-individualistas. (Boudon,2004: 225)

Según su propuesta metodológica, cualquier fenómeno social o económico debe ser explicado como una función de un conjunto de acciones individuales, que a su vez deben ser explicadas como una función de la estructura, siendo la estructura social a su vez una función de un conjunto de fenómenos sociales.<sup>117</sup>

Boudon es uno de los autores más destacados en el ámbito de la sociología de la educación. Una de sus obras más conocidas se ocupa de la desigualdad de oportunidades en la educación y se ha convertido en una de las referencias más importantes a la hora de analizar las elecciones educativas. En ella trata de explicar la la

---

114 Consideramos que, aunque esos supuestos metodológicos compartidos son mínimos y existe entre los diferentes autores una gran heterogeneidad, es posible, como se hace habitualmente, agrupar dentro de un mismo epígrafe el Individualismo metodológico, (IM) La teoría de la elección racional (TER) y la teoría de la acción racional (TAR) pues aunque estas últimas son formas particulares de IM, son las que en los últimos años se han convertido en las más practicadas. Jiménez Buedo, por ejemplo, afirma que, “desde mediados de los noventa la elección racional es ya fundamental en las ciencias sociales, y constituye claramente, no solo el enfoque teórico más pujante, sino también, y muy probablemente, el mayoritario entre las nuevas generaciones de científicos sociales.” (2011: 139) y, aunque esta afirmación parece excesiva, no cabe duda sobre la importancia que en las últimas décadas ha adquirido la elección racional. De todos modos, la confusión está presente en muchos ámbitos; Noguera (2003, 2012) cree que muchas de las críticas al IM se deben a la confusión de éste con la TER y cree que “no existe (...) un vínculo conceptualmente necesario entre TER e IM” (2003:108). Sin embargo, los límites, aunque conceptualmente pueden estar claros, en la práctica no lo están tanto, entre otras cuestiones porque, en su mayoría, los defensores de las diferentes formas de TER suelen partir del IM y, en la mayoría de los casos, los defensores del IM, aunque critiquen determinadas formas de TER, siguen considerando que tiene algún tipo de privilegio frente a otras formas de entender la sociología.

115 Y no solo del individualismo metodológico, Goldthorpe considera a Weber “el gran pionero de la TAR en la tradición sociológica” (Goldthorpe,2010: 219)

116 Es muy común entre los autores que defienden el IM y la TER señalar como principal ventaja de esta forma de entender la investigación social “la de servir de *correctivo antimetafísico* para la teoría social y la sociología” (Noguera, 2003: 104); “El *individualismo metodológico* es un requisito de inteligibilidad de las explicaciones en ciencias sociales: permite dotarlas de *microfundamentos*, eliminando entidades y conceptos metafísicos, y de realismo ontológico, dado que los individuos y sus acciones son los motores causales de todo aquello que acontece en una sociedad.”(Tena-Sánchez, 2013: 14)

117 Y en todos los casos según Vallet cuando se habla de función ha de entenderse en sentido matemático (2013) aunque en algunas obras a las que posteriormente se hará referencia el propio Boudon niega que la cuantificación sea siempre necesaria en la investigación social.

influencia del origen social en los logros educativos para lo que distingue entre efectos primarios (desarrollo y rendimiento escolar) y secundarios, siendo estos últimos los que se relacionan con las decisiones educativas.<sup>118</sup>

Para sus defensores Boudon representa “el ethos de la verdadera ciencia” (Tena-Sánchez, 2013: 16) lo que suele implicar paralelamente el rechazo de otras formas de entender la sociología y su calificativo de pseudocientíficas<sup>119</sup>. Y es que, en general, la mayor parte de los autores que están en el ámbito del IM y especialmente la TAR (teoría de la acción racional) y la TER (teoría de la elección racional) son defensores de lo que se ha llamado “el giro analítico en las ciencias sociales”. Giro analítico que, según quienes lo defienden, trata de recuperar para las ciencias sociales un estatuto científico delimitando, por tanto, lo que se puede considerar científico o no científico.<sup>120</sup> Y aunque los defensores de este giro analítico rechazan las críticas que se les hacen de dogmatismo y positivismo, entre otras, y se definen como antipositivistas y pluralistas tanto teórica como metodológicamente (Aguiar et al., 2009), algunas de sus afirmaciones implican una concepción muy concreta y desde una perspectiva muy particular de lo que es y significa hacer ciencia y, por tanto, la calificación de otras muchas formas de entender la sociología como acientíficas y faltas de rigor.

La TER y la TAR<sup>121</sup> tienen su base en el IM pero son una forma particular de éste (Boudon, 2004). La TER explica los comportamientos sociales como agregados de acciones individuales y, aunque hay versiones muy diferentes, todas comparten una serie de supuestos, siendo los más importantes el presupuesto de intencionalidad (toda acción es intencional y responde a creencias y deseos) y el presupuesto de racionalidad entendida en el sentido de que cada individuo tratará de maximizar su beneficio (Aguiar y de Francisco, 2007)

Por racionalidad se entiende, de forma somera, que el individuo, al actuar e interactuar, tiene un plan coherente y que intenta maximizar la satisfacción neta de sus preferencias, a la vez que pretende minimizar los costes. En consecuencia, la racionalidad implica el “presupuesto de conectividad”, según el cual el individuo en cuestión tiene un completo orden de preferencias en las diversas opciones. De este orden de preferencias los científicos sociales pueden inferir una “función de utilidad” que adjudique un número a cada opción según esté situada en dicho orden. Para que una persona sea racional, su orden de preferencias ha de cumplir ciertos requisitos. “(Baert, 2001:190)

En este modelo se identifica lo objetivo con las restricciones y lo subjetivo con las preferencias de manera que “las acciones son producto de esta relación entre lo objetivo y lo subjetivo, un producto mediado por la racionalidad instrumental”. (Martínez García, 2004:141) y el esquema más usual consiste en dar prioridad a las

118 Se volverá a esta cuestión con más detalle en un capítulo posterior en el que se abordan específicamente las diferentes teorías que tratan de explicar la elección de estudios, pero todas ellas se enmarcan en concepciones teórica más amplias que son las que aquí se contemplan.

119 Sus defensores, a menudo, al tiempo que ensalzan esta forma de trabajar, critican duramente otras formas de hacer sociología calificándolas de pseudociencia y adjetivos similares: “Boudon muestra así de forma clara y rigurosa cómo las acciones e interacciones a nivel micro pueden producir resultados agregados a nivel macro que nadie espera ni desea, a saber, *efectos perversos* como la reproducción de las desigualdades sociales; y lo hace sin recurrir a oscuras «explicaciones» basadas en la socialización o en misteriosos procesos de dominación, ni a la palabrería vacua e inflada tan habitual, desgraciadamente, en algunos ambientes pseudointelectuales contemporáneos.”(Tena Sánchez, 2013: 14) o “En un momento en que los escritos de charlatanes como Bourdieu, Foucault, Althusser, Baudrillard y tantos otros pasan como paradigmas de la teoría social francesa y cruzan fronteras para intoxicar las mentes de los incautos en cualquier rincón del mundo, la obra de Raymond Boudon nos devuelve a la mejor tradición científica de una de las cunas de la ilustración”(Tena Sánchez, 2013:15).

120 En palabras de Tena-Sánchez: “La sociología analítica no es, ni pretende ser, el enésimo «paradigma» de la sociología, sino que constituye más bien un intento, en que convergen autores y autoras provenientes de espacios muy diferentes, de establecer unas reglas del juego para las ciencias sociales con el fin de dotarlas de un estatuto científico. Algunos de los elementos fundamentales de la propuesta consisten en la defensa de la claridad y la precisión conceptual, así como en la elaboración de explicaciones de los fenómenos sociales basadas en mecanismos” (2013: 16).

121 En general, la mayor parte de los autores hablan de la TER y, en muchos casos, TAR y TER se consideran equivalentes aunque para otros no lo son. Goldthorpe (2010), por ejemplo, dice que la TER es un caso particular de la TAR pero, a efectos de su análisis, a lo largo de esta tesis se hablará de la TER excepto cuando se expliquen las aportaciones de Goldthorpe para respetar su propuesta.



restricciones o conjunto de oportunidades, bajo el supuesto de escasez “dejando invariantes las preferencias” (o.c.: 142) que se presentan como un conjunto ordenado<sup>122</sup> que debe cumplir una serie de requisitos: reflexividad, completitud y transitividad, siendo este último el supuesto más fuerte.

De manera que la teoría no entra ni en la naturaleza de las preferencias ni en por qué se prefieren unas cosas y no otras, solo se ha de tener en cuenta que las preferencias cumplan unos criterios de consistencia lógica entre los que destacan la transitividad, completitud, asimetría y simetría de la indiferencia. Si no se cumplen, no pueden ordenarse las preferencias y, en ese caso, se considera que la persona no actúa racionalmente (Aguir y Francisco, 2007).<sup>123</sup>

Se trata, por tanto, de la posibilidad de utilizar determinados modelos matemáticos, como es la función de utilidad, para explicar los comportamientos sociales. Por ello se parte de una serie de supuestos muy restrictivos que, si no se cumplen, invalidan el uso del modelo. Quizá el más importante sea precisamente la existencia de un orden estricto en las preferencias, orden que debe cumplir, entre otros, el principio de transitividad. Y éste es, a nuestro juicio, uno de los principales problemas de este modelo para explicar elecciones concretas, pues en muchas ocasiones, la transitividad que se presupone en el modelo a las preferencias no se da, lo que invalidaría el modelo. Por otra parte, a menudo las preferencias se infieren de las elecciones, pero, aunque relacionadas, preferencias y elecciones no pueden confundirse; pero “es difícil encontrar un indicador de las preferencias que no esté relacionado con las elecciones, que es lo que la teoría debe explicar y predecir” (Martínez García(2004:151).

En este sentido y aunque referido en este caso al IM, la crítica que subraya que no se tiene en cuenta el origen social de las diferencias en las preferencias es, para el IM irrelevante:

pues aunque muchas propiedades de los individuos tengan un origen social, ello no tiene por qué restarles eficacia como instancia explicativa y como microfundamento de los fenómenos sociales. El hecho de que una propiedad de un individuo sea de origen social o natural es irrelevante cuando de lo que se trata es de explicar otros fenómenos en términos de esas propiedades.(Noguera,2012:14)

Pero desde una perspectiva de género, sí tiene una especial relevancia subrayar el carácter construido de muchas de las diferencias en cuanto a las preferencias entre hombres y mujeres.

Boudon se muestra, en la última etapa de su carrera, crítico con la TER.<sup>124</sup> En su artículo “*Homo Sociologicus: Neither a Rational nor an Irrational Idiot*” Boudon (2006) habla de tres modelos que tratan de describir el comportamiento humano<sup>125</sup>: tipo I, tipo II y tipo III. El tipo I tiene como principal representante la TER y es

122 Martínez García (2004) explica que el interés de usar una ordenación y no números cardinales es para evitar entrar en la intensidad de las preferencias y limitarse a ordenarlas, cuestión interesante que retomaremos en el planteamiento metodológico de la investigación al considerar la cuestión del orden y la intensidad.

123 “Si estos requisitos se violan resultará imposible saber qué es lo que la persona prefiere; no se podrán ordenar —jerarquizar— sus preferencias y la teoría de la decisión considerará que dicha persona no elige racionalmente, esto es, de forma lógicamente consistente. En cambio, si estos requisitos se cumplen se podrá atribuir al individuo una función de utilidad, es decir, un índice o número a cada una de sus preferencias de forma que las podamos ordenar de menor a mayor, de lo menos preferido a lo más preferido.” (Aguir y de Francisco,2007: 65-66)

124 Como señala Tena-Sánchez (2013):“El francés se muestra lúcidamente crítico con la *teoría de la elección racional* (TER), respecto de la que se sitúa más distante y escéptico de lo que lo había sido años antes. Boudon señala que los seres humanos no siempre actúan de forma instrumental, de manera que la TER solo puede explicar una parte más o menos limitada de la conducta humana (especialmente si se asume el principio de *egoísmo universal*). Pero, pese a su limitado poder explicativo, Boudon continúa reconociéndole a la TER su potencia metodológica”(15)

125 Aclara que son “tipos ideales” en el sentido weberiano y que, en la práctica, hay muchos sociólogos que se sitúan en una posición ecléctica.

utilitarista, en el sentido de que se considera que las personas maximizan sus beneficios, y consecuencialista, en el sentido de que las personas actúan teniendo en cuenta las consecuencias de su acción. En el Tipo II se explica el comportamiento como consecuencia de efectos culturales, biológicos o psicológicos. El tipo III es el usado por Max Weber de manera explícita e implícitamente por Tocqueville y Durkheim<sup>126</sup>. Desde este último se considera que la causa de la acción se sitúa en el significado que tiene para los actores.

Aunque cree que el tipo I introduce mejoras respecto al II, considera que no sirve para abordar de un modo general el comportamiento humano porque muchos fenómenos no pueden ser explicados por este modelo. Además, frente al alegato que los defensores de la TER hacen respecto a que desde esta perspectiva se pueden modelizar los comportamientos mediante ecuaciones, responde que “el objetivo de la ciencia es describir la realidad como es, no necesariamente expresarlo mediante ecuaciones” (Boudon,2006:156) y hace referencia y asume la crítica de Amartya Sen cuando dice que el actor social que describe la TER es un “idiota racional” concluyendo su crítica a la TER diciendo que:

La diferencia entre un actor racional y un actor inteligente es que este último tiene una buena teoría sobre la situación y las maneras de modificarla. Es racional pero no en el sentido de la TER sino en la forma en la que un científico es racional. Es cognitivamente racional. (Boudon,2006:157)

Respecto a lo que llama Tipo II, que dice que es el modelo favorito entre los sociólogos, su crítica se centra en el uso de la socialización como factor causal de un modo circular de manera que se convierte en un concepto más descriptivo que explicativo y pone en tela de juicio la validez de este modelo para explicar de modo general el comportamiento humano. Siguiendo con el vocabulario de Sen dice que en estos modelos se trata a los humanos como “idiotas irracionales”. Y propone el uso del Tipo III, la racionalidad cognitiva, que busca comprender las acciones como racionales más allá de su aparente irracionalidad subrayando que, para Weber la racionalidad instrumental no es la única y a partir de ahí, distingue entre racionalidad instrumental que busca los mejores medios para alcanzar un objetivo y racionalidad cognitiva que busca una buena explicación para un fenómeno.

Otro de los autores que, partiendo de la TER y del IM, va evolucionando hacia una crítica respecto a las limitaciones de la TER en el sentido de una ampliación del concepto de racionalidad (Martínez Rodríguez, 2004) es Jon Elster, quien, desde el marxismo analítico, trata de explicar los mecanismos causales que se utilizan como unidades básicas en las ciencias sociales (Elster, 2003). A partir del postulado básico del IM que considera “una opinión trivialmente cierta” de que “la unidad elemental de la vida social es la acción humana individual” trata de explicar las instituciones y el cambio social demostrando la forma en la que surgen como “resultado de la acción y la interacción de los individuos” (2003: 23). Explica la acción como el resultado de dos “operaciones progresivas de filtración”:

El primer filtro está compuesto por todas las *restricciones* físicas, económicas, legales y psicológicas que enfrenta el individuo. Las acciones coherentes con esas restricciones forman su *conjunto de oportunidad*. El segundo filtro es un mecanismo que determina qué acción que está dentro del conjunto de oportunidad será realizada realmente. (2003:23)

126 En otro artículo Boudon (2004) defiende lo que denomina el “programa Tocqueville-Weber-Durkheim” que identifica con lo que llama sociología cognitiva, frente a otros tipos de sociología que llama expresiva, militante o crítica-comprometida y descriptiva y añade que la distinción entre ellas ayuda a entender las reticencias hacia el Individualismo metodológico: “El paradigma conocido como *individualismo metodológico* (IM) siempre ha sido observado por muchos sociólogos con reticencias, si no con hostilidad. Esta hostilidad ha sido explicada por Homans: el IM entra en conflicto con la idea del peso de la estructura social y con los sentimientos de impotencia y falta de autonomía que esa idea crea en los sujetos sociales. Pero los sociólogos que rechazan el IM suelen tener razones adicionales para hacerlo, las cuales, desde cierta perspectiva, resultan comprensibles. Porque, aunque el IM es relevante por lo que se refiere al género cognitivo, acostumbra a tener poco sentido para los géneros expresivo, descriptivo y crítico” (225)

De manera que son las oportunidades y los deseos lo que explica la acción por lo que que “buena parte de las ciencias sociales consiste en variaciones interminablemente elaboradas sobre el tema de las oportunidades y los deseos.” (2003:24) En el caso extremo, habla de algunos economistas, defensores de la TER que consideran que todas las personas tienen las mismas preferencias de manera que solo difieren en las oportunidades por lo que, paradójicamente, las elecciones no importan puesto que se explican solo por las oportunidades, pero frente a esta postura, la mayor parte de los autores consideran las oportunidades y las preferencias siendo las primeras más básicas por ser más fáciles de observar tanto por los científicos sociales como por las propias personas, además de ser más fácil cambiar las oportunidades que las preferencias, pero, en todo caso, lo que subraya es que oportunidades y deseos no son independientes; propone tres modelos de interacción entre unas y otros y señala que “en realidad lo que explica la acción son los deseos de la persona junto con sus creencias acerca de las oportunidades. Como las creencias pueden ser erradas la distinción no es trivial” (Elster, 2003: 30). Se refiere a la noción de elección racional como un tipo de acción instrumental en el que de un modo muy simple :

Preguntándole al individuo u observando su conducta podemos descubrir cómo categoriza las opciones. (...) una lista de esas comparaciones apareadas se denomina *ordenamiento de preferencia* de la persona. Empleando una treta matemática se puede convertir el ordenamiento de preferencia en una *función de utilidad*, que es un modo de asignar números a opciones de modo que las opciones más preferidas reciban números más altos. Entonces podemos decir que la persona actúa de manera que se maximice la utilidad en tanto tengamos presente que eso no es más que un modo conveniente de decir que la persona hace lo que prefiere. (Elster, 2003: 32)

Ahora bien, cree también que una de las primeras tareas de una teoría de la elección racional es establecer claramente sus límites<sup>127</sup> y, cada vez encuentra más limitaciones en la aplicación de la TER al estudio del comportamiento real de las personas, ya que el supuesto de racionalidad puede, en ocasiones, incluso, hacer más opaco el entendimiento del comportamiento que trata de explicarse (Elster, 2009).

John Goldthorpe, continuador de la obra de Boudon y precursor del giro analítico en sociología, es una de las máximas referencias en la aplicación de la TAR a la educación y, especialmente, a las decisiones educativas.<sup>128</sup> Goldthorpe tiene una fuerte influencia tanto de Weber como de Popper (Maravall, 2010) en su concepción de lo social en la que, tomando como base el IM, se va desplazando hacia lo que denomina “Teoría de la acción racional”(TAR) <sup>129</sup> que:

se caracteriza por no requerir informes de actores individuales o de la acción individual basadas en descripciones “densas” (...) no se trata de captar toda la diversidad de los aspectos cognitivos o motivaciones de la acción, ni los matices de sus significados subjetivos. El interés analítico principal de la TAR, al menos tal y como se ha desarrollado en la sociología, es esclarecer el vínculo micro-macro: es decir, mostrar los modos en que una cantidad elevada, a menudo muy elevada, de acciones individuales se realizan conjuntamente para generar fenómenos macrosociales de interés. (2010:168)

127 Es muy interesante señalar que cuando Elster habla de los límites de la TER pone precisamente como ejemplo de lo que no puede estudiarse con ella la elección de estudios universitarios: “Las decisiones importantes a menudo implican opciones incommensurables. Por ejemplo, la elección entre ir a una escuela de derecho o a una escuela forestal, suponiendo que ambas me atraigan mucho, es una elección de carrera y de estilo de vida. Si yo hubiera probado ambas por toda una vida habría podido hacer una elección informada entre ellas. Tal como son las cosas sé muy poco de ambas para tomar una decisión racional. Lo que sucede con frecuencia en tales casos es que las consideraciones periféricas pasan al centro. En mi ignorancia acerca del primer decimal - si mi vida será mejor como abogado que como forestador- considero el segundo decimal. Tal vez opte por la escuela de derecho porque yo me hará más fácil visitar a mis padres lo fines de semana.”(2003:41)

128 De hecho, en la obra en la que explica y defiende su propuesta metodológica (2010) utiliza como ejemplo principal su explicación mediante la TAR de la persistencia de los diferenciales en el logro educativo en el que parte y desarrolla la propuesta de Boudon.

129 Aunque para muchos autores TAR y TER designan lo mismo, Goldthorpe dice que la TER es una versión de la TAR, sin embargo, esta clasificación puede deberse a una concepción muy restringida de la TER por parte de Goldthorpe, por ello, seguiremos a una mayoría de autores que identifican TAR y TER.

La TAR se centra en explicar las regularidades sociales por lo que le interesan las tendencias comunes de las acciones individuales.

Así, si se adopta el enfoque de la TAR, no es necesario suponer que todos los actores actúan en todo momento de una manera totalmente racional: solo que la tendencia a actuar racionalmente (...) es el factor común (...) más importante de los que intervienen”(2010:183)

Lo que queda de manifiesto cuando presenta una serie de ensayos que se han hecho dentro de la TAR señalando que todos comparten una interacción entre teoría e investigación empírica que se basa en:

Establecer los fenómenos sociales, que se pretenden explicar, en términos de las regularidades empíricas con las que se manifiestan; elaborar hipótesis acerca de los procesos o mecanismos, en el nivel de la acción individual, que generan esas regularidades, para luego comprobar la validez de las explicaciones recurriendo a más investigación empírica”. (2010: 267)

Es decir, se trata siempre de explicar regularidades a partir de acciones individuales suponiendo que la mayoría de los individuos han actuado racionalmente. Pero, pese a los aspectos comunes, habla de la existencia de diversas versiones de la TAR<sup>130</sup> que clasifica en función de tres criterios: que los requisitos de racionalidad sean fuertes o débiles; que la racionalidad sea situacional o procedimental y que su pretensión sea llegar a ser una teoría general o especial de la acción. Respecto al primero, dice que, frente a los economistas que defienden una racionalidad fuerte, desde el punto de vista sociológico esto presenta desventajas por lo que son preferible modelos de racionalidad débil o subjetiva<sup>131</sup> pero siempre en términos de coste/beneficio para los actores; respecto al segundo, en economía se tiende a que la racionalidad sea situacional, es decir que “la acción se comprende esencialmente como una respuesta o reacción a la situación “(2010:187) pero esto lleva a una paradoja por la que “la teoría de la elección racional *par excellence* implica que en realidad apenas existe verdadera elección: porque, de forma típica, la situación de un actor se caracteriza por ser la única existente.”(2010:188) Frente a ello, y generalmente ligado a quienes utilizan modelos de racionalidad subjetiva, están quienes tienen en cuenta el proceso mental por el que el propio actor define la situación. En cuanto al tercer criterio, frente a quienes consideran la teoría aplicable a cualquier forma de acción, están quienes reconocen los límites de la TAR en cuanto a la existencia de acciones para las que la racionalidad no ofrece explicaciones válidas.<sup>132</sup> Entre estos últimos incluye a Elster quien considera la TAR “no tanto como una teoría general de la acción, sino más bien como aquella teoría especial de entre las actualmente disponibles en torno a la cual se pueden organizar mejor los esfuerzos para lograr una mayor generalidad” (2010:192).

A partir de esta clasificación sitúa en un espacio tridimensional a los diferentes autores que incluye en la TAR y propone como más conveniente para la sociología una TAR de racionalidad débil<sup>133</sup>, situacional y que solo

---

130 Y es que, la TAR y/o TER no es un conjunto homogéneo, dentro de ellas hay múltiples variantes y no existe consenso entre cuáles son estas variantes; diferentes autores clasifican la TER según diferentes criterios.

131 Goldthorpe explica así la idea de racionalidad subjetiva: “la idea de que los actores pueden tener creencias y perseguir cursos de acción porque tienen sus “buenas razones” en las circunstancias en las que se encuentran, aunque estén lejos de cumplir el criterio de racionalidad que presupone la teoría de la utilidad.”(2010:185) y entre las versiones de la TAR de racionalidad subjetiva incluye a Boudon y a Popper.

132 Entre los máximos defensores de la TAR como teoría general cita a Becker cuya obra califica de “imperialismo económico” ya que “para Becker, la TAR, en la forma de la teoría de la utilidad, puede valer como una teoría muy general de la acción social, y se puede emplear para explicar, por ejemplo, tanto el crimen, la asistencia a la iglesia o el suicidio (...) Toda acción social se puede considerar desde el punto de vista de los individuos que maximizan su utilidad desde un conjunto estable de preferencias y que acumulan cantidades óptimas de información y otros inputs en los múltiples mercados, monetizados o no, en los que participan.”(2010:191)

133 “es decir, una versión que trata como racional tanto el hecho de tener creencias como el de actuar conforme a esas creencias cuando el actor tiene “buenas razones” para hacerlo así” (2010:195) aunque considera que, una vez abandonada la racionalidad objetiva “la pregunta crucial (...) es qué se entiende por “buenas razones””(2010: 195)

aspire a ser una teoría especial de la acción. Pero pese a esa renuncia a ser una teoría general de la acción reafirma el privilegio de la TAR frente a otras formas de aproximación sociológica, lo que justifica por varias razones. En primer lugar porque “la misma idea de la acción racional es *anterior* no solo a la de acción irracional sino también a la de acción no racional” (2010:202); en segundo, por lo que considera un “privilegio hermenéutico” en el sentido de que se pueden comprender las acciones de los otros cuando se interpretan como racionales;<sup>134</sup> y, en tercer lugar, considera que la TAR tiene un privilegio explicativo respecto a otras formas de sociología.<sup>135</sup>

Otra clasificación de la TER es la que hace Martínez García(2004) con objeto de argumentar las principales líneas de defensa y crítica hacia la TER ya que sostiene que, en muchas ocasiones, la consideración de la TER como un bloque monolítico oscurece los debates. Distingue entre cinco versiones de la TER que a su vez agrupa en tres grandes bloques en función de su relación con la racionalidad. Por una parte, están quienes la sitúan en la mente del investigador (*instrumentalismo* y *reconstrucción formal*); en los agentes (*realismo* y *reconstrucción racional*) y como resultado del funcionamiento de la sociedad (*reconstrucción estadística*). Respecto al primero, considera a Friedman uno de sus principales representantes y en él la racionalidad instrumental se considera como un modelo que no intenta ser descriptivo sino un instrumento que permite hacer predicciones. En cuanto al *realismo*, no cree el autor que nadie lo defienda en sus últimas consecuencias ya que una mínima introspección puede poner de relieve las múltiples veces que nuestras elecciones no están guiadas por una racionalidad instrumental. Respecto a las versiones de *reconstrucción racional*, son las que tratan, siguiendo a Weber, de reconstruir el significado que tiene la acción para los agentes. Entre los principales representantes de la *reconstrucción estadística* sitúa a Goldthorpe para quien no es necesario que todos los individuos actúen racionalmente sino que “el agregado tienda a comportarse racionalmente”.

Aguiar y Francisco (2007) hablan de dos corrientes, externista e internista, en relación con el papel que en las diferentes perspectivas tiene la identidad de los actores. Para la primera la identidad no se tiene en cuenta mientras que en la segunda tiene un fuerte valor explicativo. Para esta última la TER es tanto explicativa como normativa porque “la teoría no solo explica la conducta de los individuos —por qué toman las decisiones que toman y no otras—, sino que justifica normativamente esas decisiones, en la medida en que son las mejores que puede tomar el individuo para maximizar su interés” siempre que el individuo tenga suficiente información, de manera que las creencias y preferencias no son construcciones del investigador sino “hechos reales del funcionamiento intencional de la mente humana” (67) Frente a esto, la corriente externista es meramente explicativa en el sentido de que considera que las razones son las que el investigador atribuye al actor para explicar su conducta externa. En ella y: “por razones de parsimonia metodológica, la teoría de la elección racional reduce todos los motivos a uno solo, la maximización del propio beneficio. De esta forma se ahorra todos los problemas interpretativos de la intencionalidad humana.”(Aguiar y Francisco, 2007:70) Pero de este modo, la explicación queda “muy empobrecida (aunque parsimoniosa)”(o.c.:72) por lo que, desde una visión internista, se incluyen otros aspectos y se desarrollan modelos mixtos que incluyen motivaciones instrumentales y expresivas, modelos que han supuesto un gran avance pero que, al mismo tiempo, tal como ponen de

134 “Cuando las regularidades sociales se pueden explicar en última instancia en términos de los actores que persiguen sus metas como mejor pueden hacerlo en las situaciones en las que se encuentran, podemos afirmar que la acción y la interacción implicadas son inteligibles para nosotros en un sentido más completo que, por ejemplo, si al final nos vemos obligados (...) a recurrir a la conformidad irreflexiva de los actores con la tradición o a sus inamovibles compromisos valorativos.”(Goldthorpe, 2010:203).

135 Esta consideración de la TAR y la TER no como una más entre las diversas formas de hacer sociología sino como una opción privilegiada es común entre sus defensores. Cristiano (2006) identifica y hace una crítica de los cuatro argumentos principales que defienden este privilegio: el de la presunción razonable de Elster, el del “privilegio paradigmático” de Abell, el del «marco integrador» de Van Parijs y el de la fortaleza explicativa de Freedman y Becker.

manifiesto Aguiar y Francisco, al tratar de integrar en el modelo la identidad como red de creencias del individuo sobre el mundo y sobre sí mismo suponen apartarse en cierta medida de los modelos de la elección racional (o.c.:83).

Los debates y las críticas en torno al individualismo metodológico y la TER son muy numerosos. Muchos de ellos están relacionados con, por una parte, la identificación del IM y la TER, de manera que se critica en el IM cuestiones que son más de la TER; por otra, la visión de la TER o la TAR como algo unitario, de forma que se critica toda la TER o la TAR por lo que es propio de una sola de sus versiones; pero, también muchas de ellas, se relacionan con el afán de privilegio epistémico y metodológico que tanto desde el IM como la TAR y la TER y en relación con el giro analítico defienden muchos autores. Como además, es muy común que desde estas posiciones se critiquen otras formas de hacer sociología como acientíficas o metafísicas, las polémicas y críticas hacia ellas son múltiples y no es fácil desenredar la madeja en la que se confunden las críticas a unas y otras versiones porque, entre otras cosas, cada autor propone una clasificación diferente, de manera que trataremos las principales críticas en bloque tratando de argumentar las posibles confusiones, comenzando por las críticas al IM que está en la base de todas ellas.

Uno de los debates se centra en la posibilidad de un IM que no implique y asuma cuestiones ontológicas y epistemológicas sobre lo social. Hay autores que consideran que entre lo ontológico, lo metodológico y lo epistemológico existen fuertes imbricaciones de manera que una “propuesta metodológica es, al mismo tiempo, una propuesta epistemológica y una propuesta ontológica” (González, 1993:432); así, Noguera (2003, 2012) considera que existe una implicación mutua entre el IM y el individualismo ontológico y señala que las definiciones de IM de Weber, Elster, Popper, Boudon, Coleman o Searle implican un cierto grado de individualismo ontológico, sin embargo, Goldthorpe está completamente en desacuerdo con la creencia de que el IM implica también el ontológico porque la aceptación de este último supone creer que solo existen los individuos y no acepta que éste sea un supuesto necesario del IM ( Goldthorpe, 2010).

Una de las acusaciones más frecuentes es la de identificar el IM actual con una invasión de la economía en la sociología desde la que se define a los actores sociales como personas que tratan de maximizar sus beneficios y minimizar sus costos. Esta acusación, para algunos autores, resulta de la identificación del IM con la TER (Noguera, 2003,2012) porque, efectivamente, se suele relacionar la TER con el pensamiento económico y con el IM.<sup>136</sup>

Sin embargo, Goldthorpe, en contra de los que piensan que la TAR es una importación de un modelo económico, considera que tiene “profundas raíces en la tradición sociológica clásica” y, en concreto y especialmente, en Weber (Goldthorpe, 2010: 182). También hay autores que consideran que esta identificación de la TER con el pensamiento económico se debe a la confusión entre las diferentes formas de TER (Martínez García, 2004) pues solo en el núcleo más duro se produce esta “invasión” de lo económico en lo social.

Dada la multitud de críticas, nos centraremos en las que han hecho algunos de los autores que trataremos posteriormente y que tienen formas muy diferentes, podría decirse que opuestas a la IM y en concreto a la TER,

---

136 Es el caso de Ritzer cuando en su manual presenta la TER: “La teoría de la elección racional (...) se apoya en el individualismo metodológico e intenta fundamentar una teoría sociológica sobre una antropología filosófica (*homo economicus*) del actor racional, maximizador y egoísta que elige correcta y eficazmente los medios alternativos que le permiten alcanzar sus fines con arreglo a la información de que dispone. (...) el reciente éxito de la economía ha llevado a muchos sociólogos a aceptar de nuevo el modelo micro del actor racional para desarrollar teorías limpias, simples y elegantes (Ritzer, 2002: 564); También Baert (2001) cuando habla de la TER lo llama: “La invasión del hombre económico” y considera la aparición de esta teoría durante los ochenta “sorprendente y revolucionaria”(188) al oponerse por completo a la forma durkhemiana de entender el comportamiento social dominante en la sociología.



de entender lo social. En concreto, tanto Giddens como Bourdieu construyen su sociología en contra de la TER, mientras que desde las nuevas sociologías del individuo se esfuerzan por señalar su distancia respecto a ella.

Giddens (2003) se posiciona tanto frente al IM como al estructuralismo que considera visiones opuestas sobre lo social<sup>137</sup> pero añade que eso no significa que rechazar una de ellas signifique adoptar la otra. Explora el IM como alternativa a las explicaciones estructurales para lo que enumera sus principales características: 1. Los fenómenos sociales solo se pueden explicar en los términos de las conductas individuales; 2. todos los enunciados sobre fenómenos sociales se pueden reducir a propiedades de los individuos; 3. solo los individuos son reales; y 4. no pueden existir leyes sociales salvo si se refieren a disposiciones psicológicas de los individuos. Y cuando las analiza llega a la conclusión de que la primera es una tautología, por lo que carece de contenido, y que las otras tres son falsas. (241-243)

Bourdieu se sitúa también entre los mayores críticos del individualismo metodológico. Dice Alonso (2002) que su obra “parece estar hecha siempre contra algo o alguien” y en los últimos años ochenta se enfrenta a “las versiones más agresivas del individualismo metodológico, al relativismo extremo posmoderno o al neofuncionalismo.”(14) Y es que, efectivamente, su punto de vista se construye en contra, por una parte del IM y la TER y, por otro, frente al olvido estructuralista de la experiencia subjetiva de los agentes sociales (Martínez, 2007) y, también, frente al olvido de las estructuras en ciertas sociologías comprensivas y en el existencialismo. Y es a partir de aquí como construye una teoría sobre las prácticas en las que parte de la convicción de que “la acción social es mayoritariamente prerreflexiva, no es atribuible de modo absoluto al individuo, tiende a ser repetitiva, y aún así es creadora,” (Martínez, 2007:27)

A lo largo de su obra Bourdieu hace diversas referencias y críticas al IM y la TAR. Transcribimos por su interés una larga cita en la que a partir de una pregunta de Wacquant critica esta última:

la teoría de la acción racional (TAR) coloca la mente del científico que conceptualiza la práctica en el lugar del sentido práctico socialmente constituido del agente. El actor, tal como lo construye, no es otra cosa que la proyección imaginaria del sujeto cognoscente (*sujet connaissant*) en el sujeto actuante (*sujet agissant*) una especie de monstruo con cabeza de pensador pensando su práctica de una manera reflexiva y lógica, montada sobre el cuerpo de un hombre de acción envuelto en la acción. La TAR no reconoce nada salvo “respuestas racionales” oportunidades potenciales o reales de un agente que es tan indeterminado como intercambiable. Su “antropología imaginaria” busca fundar la acción, ya sea “económica” o no en la elección intencional de un actor económica y socialmente incondicionado. Esta concepción estrecha, economicista de la “racionalidad” de las prácticas ignora la historia individual y colectiva de los agentes a través de la cual las estructuras de preferencia que los habitan son constituidas en una compleja dialéctica temporal con las estructuras objetivas que los produjeron y que ellos tienden a reproducir. (Bourdieu y Wacquant, 2005:183)

Y ante la pregunta de Wacquant acerca de si no es otra de las funciones de la noción de *habitus* la de “evitar la alternativa entre individuo y sociedad” y, por tanto, entre holismo e individualismo metodológico, Bourdieu responde que “hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada.”(2005:186) Es por ello que su visión de lo social y del modo de investigarlo se oponen radicalmente al IM, pues parte de una concepción profundamente relacional en la que el sentido práctico descansa en ese *habitus*, a la vez producto y productor, que es pasado incorporado que se actualiza en un determinado espacio social mientras que “la TAR olvida por completo la génesis social de formas de intereses socialmente variables.”(Bourdieu y Wacquant, 2005:185)

Desde las nuevas sociologías del individuo las críticas al IM y la TER están especialmente presentes en la mayoría de los autores, quizá para dejar patentes las diferencias entre unos y otros por la posibilidad de

---

137 Dice que el individualismo metodológico es el “enemigo natural” de las explicaciones estructurales (241).

confusión a la que puede llevar la presencia explícita del término individuo en ambas y porque pese a ello, se pueden considerar como dos formas totalmente opuestas de entender lo social y la sociología. Dubet (2010), aunque reconoce como una virtud del IM su “elegancia teórica” en el paso del actor al sistema al incorporar el modelo de análisis económico (79), considera que en algunas de sus formas se reduce el estudio de la acción al considerarla solo “desde el punto de vista del tipo de racionalidad con arreglo a fines” (208) de manera que:

Al “Todo sucede como si” del *behaviorismo* o del *habitus*, puede yuxtaponerse el “Todo sucede como si” del utilitarismo.(...) Aquí, el debate con los actores tiene poco más sentido que el caso de los modelos holistas, pues el significado de la acción viene ya dada en una antropología del interés racional. Por otra parte, podrá observarse que muchos trabajos que apelan al individualismo metodológico se eximen, en la práctica de la investigación social, de cualquier orientación comprensiva, es decir, de cualquier investigación sobre las relaciones establecidas entre el sentido definido por los actores y el que los sociólogos pueden reconstruir.(2010: 207)

Y cuando se refiere a las críticas de Garfinkel respecto al “idiota cultural” del funcionalismo señala que tampoco las concepciones estratégicas de la acción escapan a esta crítica:

al aparecer en ellas la libertad de decisión del individuo apenas de un modo teórico, pues éste no elige más que lo que puede elegir en función de sus intereses y preferencias. El sujeto del utilitarismo no necesariamente es más actor que el del estructuralismo, particularmente cuando está demostrado que no posee más que una sola posibilidad de juego en una situación que le viene dada; una racionalidad como ésa puede estar tan determinada como el sometimiento a un código cultural (...) este actor “hiposocial” está tan sometido a las leyes como su rival hipersocializado. (2010, 87)

Lahire (2004) incluye el IM entre aquellas formas de sociología que no tienen en cuenta el pasado incorporado del actor y por ello este individuo “asocializado del individualismo metodológico”(Lahire:2012:95) no tiene nada que ver con la concepción del individuo en su sociología. Martuccelli (2007a) en esta misma línea, considera que las nuevas sociologías del individuo proponen un modelo de individuo que se distancia tanto del modelo de individuo hipersocializado del funcionalismo como del modelo hiposocializado del IM. Martuccelli y Singly (2012) en su caracterización de las nuevas sociologías del individuo incluyen un apartado en el que recalcan la distancia entre éstas y el IM:

La búsqueda de metodologías que permitan estudiar la singularidad desde un punto de vista sociológico debe ser claramente distinguida del individualismo metodológico o de cualquier otra variante de la teoría del *rational choice*. En efecto, estas teorías movilizan presupuestos que no coinciden con los contornos del individualismo -social y sociológico-. Es relevante hacer esta aclaración porque en Francia, como en otros países, una de las resistencias a las perspectivas del individualismo viene justamente de la confusión entre esos dos términos: “individualismo” e “individualismo metodológico”. Una de las paradojas del individualismo metodológico es que afirma que el individuo aislado es el elemento de base del análisis, apoyándose, no obstante, casi siempre en estadísticas que hace desaparecer a los individuos.”(2012:81)

Y subrayan una serie de características que distancian a las sociologías del individuo del IM, fundamentalmente el poco interés que este, pese a su nombre, presta al individuo; lo que se manifiesta en el tipo de datos que interesan: desde el IM no se interroga a los individuos ya que “todos son iguales, movidos por su interés, un interés definido por el sociólogo y no por los actores mismos.” lo que lleva a una concepción muy restringida del individuo en la que no se tiene en cuenta su singularidad ni “ningún “contenido” distinto del que tiene a bien asignarle el analista.” de manera que “los individuos son reducidos a una sola dimensión: su racionalidad instrumental, lo que evita tener que considerar el sentido que la acción posee para el actor.”(2012: 82)<sup>138</sup> Frente a ello, en las nuevas sociologías no se privilegia la acción intencional, sino que, teniendo en cuenta las disposiciones de los actores y “las razones o intenciones del actuar se estudian en relación con el trabajo que

---

138 Hacen referencia a Boudon e indican que, aunque este autor en estudios recientes ha incluido otras racionalidades, le falta por resolver como el individuo gestiona esa diferentes racionalidades.

sobre sí mismo realiza el individuo -sea éste consciente o disposicional-. En consecuencia, el individuo es sistemáticamente estudiado como un proceso.” (2012: 52)

Es muy común en los autores que analizan las diversas críticas al IM la TAR y la TER dividirlas entre las que consideran tienen algún fundamento y las que no lo tienen. Es el caso de Noguera (2003) con el IM que habla de acusaciones infundadas (que no es capaz de explicar las acciones colectivas; que se supone que los individuos actúan de forma egoísta; que se considera al individuo como pre-social o asocial al ignorar que es alguien construido socialmente) y las que considera fundadas (aunque discutibles): su poca idoneidad para estudiar las constricciones sociales; sus problemas para estudiar el lenguaje; el reduccionismo que supone y las dificultades que tiene para explicar las normas sociales, entre otras). Por su parte, Martínez García (2004) distingue entre las críticas al TER infundadas<sup>139</sup> y las fundadas que sintetiza en dos: “no es posible reducir las explicaciones sociológicas a fenómenos puramente individuales y la teoría se encuentra con problemas para incorporar el sentido de las prácticas sociales” (165). Goldthorpe (2010) se refiere, por una parte, a lo que llama concepciones erróneas sobre la TAR y por otra, a lo que define como problemas reales. Entre las primeras cita las siguientes acusaciones que va rebatiendo: imperialismo económico que cree que solo existe en la versión principal de la economía y asocia, como Martínez García, con la falta de reconocimiento de diversas versiones de la TAR; visión individualista y egoísta, por la que se identifica con el pensamiento liberal y neoliberal, que rebate entre otras formas mediante el argumento empírico de la existencia de una corriente marxista dentro de la TAR; individualismo que se asocia con voluntarismo, es decir, con la tendencia a exagerar la capacidad de actuar libremente de las personas a lo que responde que la TAR habla de grados de libertad que relaciona con la posición socioeconómica, pero que lo que sí reconoce es siempre una cierta capacidad de elección; y falta de realismo al privilegiar la acción racional frente a otras y, en este caso su respuesta es que el objetivo de la TAR:

no es proporcionar una explicación comprensiva y detallada de la toma de decisiones humanas, sino explicar los fenómenos sociales: es decir, mostrar el modo en que cualquier tipo de regularidad empíricamente establecida en la vida social se crea, se mantiene y, en determinadas condiciones, se altera y cambia. (Goldthorpe, 2010:214)

Por lo que la TAR, según Goldthorpe, no parte de la idea de un individuo frío y calculador sino que “su supuesto clave es más sutil: a saber, que el elemento racional de la vida individual es la fuente principal de la regularidad social.”(o.c: 215)

Respecto a los problemas que define como reales de la TAR son dos que están relacionados, en primer lugar la cuestión de la racionalidad y en este sentido reconoce los problemas de relacionar racionalidad y socialización y, en segundo lugar, la cuestión de los fines (metas, deseos, preferencias) que, desde la TAR, se suelen considerar como exógenos y reconoce que “la crítica expresada contra la TAR por su incapacidad para dar cuenta de los fines hacia los que se dirige la acción está totalmente justificada”(o.c.: 228), pero añade que este problema no es solo de la TAR sino de la sociología en general. Y como conclusión a la revisión de estos posibles problemas de la TAR señala que, por una parte, la racionalidad debe presuponerse como un universal humano y, por la otra, los fines han de seguir tratándose como exógenos.

Una vez expuestas las principales líneas de desarrollo actual del IM, la TER y la TAR así como las principales críticas, podemos afirmar que compartimos las críticas más importantes que se hacen a esta forma de comprender e investigar lo social en el sentido de que supone una concepción estrecha de la racionalidad y los individuos que, por lo general, ignora las relaciones e interdependencias entre las personas así como su pasado

---

139 Entre las que incluye muchas de las más usuales a las que ya se ha hecho referencia.

incorporado y el sentido de la acción<sup>140</sup>, partiendo de algunos supuestos tan restrictivos en algunos casos, como la suposición de un orden estricto en las preferencias o, el rechazo a investigar cómo se forman, al considerar las preferencias como algo exógeno. Por otra parte, las investigaciones más interesantes hechas desde el IM, la TAR y la TER son las que se han hecho desde las perspectivas más críticas y más alejadas del “núcleo duro”, pero en cuanto se alejan de estos supuestos, especialmente el de la racionalidad entendida como maximización del beneficio, y se empieza a ampliar el concepto de racionalidad surgen los problemas.<sup>141</sup> Otro de los problemas de esta forma de entender la sociología es su pretendido privilegio epistémico y su empeño en calificar otras formas de entender lo social como no científicas otorgándose así el papel de juez y parte situándose en un punto que, tal como señaló Kuhn (1975) al enunciar la inconmensurabilidad de los paradigmas, es imposible. No obstante, compartimos con Martínez García (2004) su recomendación de no tomar como un bloque monolítico las diferentes formas de TER ( e IM) así como la de su posible utilización en contextos muy específicos y con unos objetivos muy concretos (Martínez García, 2014).

### 3.4 Algunos intentos de superación e integración de la polémica subjetivismo/objetivismo; estructura/acción

En las mismas fechas en las que la TER se va desarrollando, surgen una serie de sociólogos cuyo interés se centra en superar las polémicas subjetivismo/ objetivismo y estructura/acción. Entre los diversos autores que tratan de hacerlo, nos centraremos en Giddens y Bourdieu. Ambos autores comparten múltiples paralelismos en su planteamiento. Ambos buscan integrar y superar las visiones holísticas, opuestas y aparentemente irreconciliables que de lo social tienen los diversos estructuralismos, por una parte y las sociologías comprensivas, por la otra; ambos declaran su eclecticismo reconociendo su inspiración en muy diversas fuentes<sup>142</sup>; ambos utilizan ideas que proceden de la hermenéutica<sup>143</sup>; se interesan por el carácter reflexivo de la acción y la interacción entre el “conocimiento teórico lego” y el conocimiento de los científicos sociales así como su influencia sobre las propias prácticas sociales; con terminologías diferentes se refieren a lo que Giddens denomina “doble hermenéutica”<sup>144</sup>; y ambos, como ya se ha visto, se declaran en contra del individualismo metodológico.

---

140 Compartimos con Martínez García su crítica en el sentido de que uno de sus problemas más graves es su falta de preocupación por el significado de las prácticas sociales. (2004:166)

141 Como ponen de manifiesto los propios defensores de estas formas de entender lo social: Goldthorpe(2010) señala que cuando se abandona la racionalidad instrumental y se amplía, el problema radica en definir qué son las buenas razones; Aguiar y Francisco (2007) señalan que al introducir otros elementos como las creencias del individuo sobre sí mismo y sobre el mundo los modelos se apartan cada vez más de la TER.

142 “Para formular este relato de teoría de la estructuración no he desdeñado tomar ideas de fuentes muy dispares. Algunos quizá lo vean como un eclecticismo inaceptable, pero se trata de una objeción que nunca me ha convencido.”(Giddens, 2003: 23); Martínez (2007) habla de que el eclecticismo de Bourdieu no es aditivo.

143 La importancia que se concede a la hermenéutica es algo que comparten estos autores con la mayoría de los que intentan esa integración, así Baert, cuando habla de Habermas señala que “al igual que Giddens y Bourdieu, Habermas reconoce que hay varias ideas procedentes de la hermenéutica que son importantes para el funcionamiento del mundo social: las personas atribuyen un significado a lo que les rodea y actúan en consecuencia.”(2001:172)

144 Existe un vaivén de comprensión mutua entre la ciencia social y aquellos cuyas actividades constituyen su objeto: una “hermenéutica doble”. Las teorías y los descubrimientos de las ciencias sociales no se pueden mantener enteramente aislados del universo de sentido y de acción sobre el que versan. Ahora bien, por su parte, los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores especializados o científicos sociales. (Giddens, 2003)

A pesar de estas similitudes también existen notables diferencias. Entre algunos autores<sup>145</sup> se sitúa a Giddens más cerca de la agencia y a Bourdieu más próximo a la estructura. Desde nuestra perspectiva, la principal diferencia radica en la génesis y el uso de los conceptos en Giddens y Bourdieu, mientras el primero tiene una perspectiva casi exclusivamente teórica, los conceptos del segundo surgen de, con y para la investigación empírica. Y es por ello, por lo que, en el contexto de una investigación empírica y desde una postura que defiende la integración en un mismo proceso de la reflexión teórico-metodológica y la práctica de la investigación empírica, consideramos más interesantes las aportaciones de Bourdieu. No obstante, algunas de las reflexiones de Giddens han resultado ser de extraordinario interés para esta investigación.

### 3.4.1. Giddens: teoría de la estructuración

Giddens elabora la teoría de la estructuración para mostrar la relación entre lo subjetivo y lo objetivo. Según esta teoría “el dominio básico del estudio de las ciencias sociales no debe ser ni la experiencia de los actores ni la existencia de cualquier forma de totalidad social, sino las prácticas sociales ordenadas en el espacio a través del tiempo.”(Entrena, 2008,717).

En la génesis de su teoría de la estructuración están tanto el rechazo de la idea de estructura tal como se entiende desde el estructuralismo como el olvido de la estructura por parte de las sociologías comprensivas como un rechazo, tal como se ha visto, a la concepción de la sociología del individualismo metodológico. A partir de ahí propone su idea de estructuración

Analizar la estructuración de sistemas sociales significa estudiar los modos en que esos sistemas, fundados en las actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en una interacción. Crucial para la idea de estructuración es el teorema de la dualidad de estructura, (...) La constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de la dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva. Estructura no es “externa” a los individuos: en tanto huellas mnémicas, y en tanto ejemplificada en prácticas sociales, es en cierto aspecto más “interna” que exterior, en un sentido durkheimiano, a las actividades de ellos. Estructura no se debe asimilar a constreñimiento sino que es a la vez constrictiva y habilitante.”(Giddens, 2003:61.)

De la teoría de la estructuración de Giddens (2003) destacamos tres aspectos importantes en relación con nuestra tesis. En primer lugar su explicación de la reflexividad de la acción, en segundo, su insistencia en sostener que las estructuras son tanto constreñidoras como habilitantes y en tercero algunas de las reflexiones que, a partir de la teoría y, en particular de su consideración del actor como inteligente y experto, propone para la investigación empírica.

---

145 Lamo de Espinosa, por ejemplo dice que Bourdieu “devuelve el peso a las estructuras (y así también a las clases), confirmando el parecer de los clásicos, de modo que poco hay en él de construcción social de la realidad (hacia fuera) y mucho, por el contrario, de socialización e interiorización (hacia dentro)”.(2001,42); Ritzer afirma que “Aunque Bourdieu se esfuerza por vincular el estructuralismo y el constructivismo, y lo logra en cierta medida, hay en su trabajo un sesgo hacia el estructuralismo.(2002 :501) y más concretamente: “Los agentes de Giddens pueden no disponer de intencionalidad ni de libre albedrío, pero tienen más poder que los de Bourdieu. Los agentes de Bourdieu parecen estar dominados por el habitus, por estructuras internas (estructuradoras), mientras los de Giddens son los perpetradores de la acción. Tienen, al menos, cierta capacidad de elección, al menos la posibilidad de actuar de otro modo del que lo hacen.”(2002: 513). Sin embargo , otros autores no están de acuerdo con esta interpretación de la obra de Bourdieu, Marques (2006) por ejemplo considera que “Bourdieu ha sabido ser estructuralista allí donde los convencionalismos mandaban ser constructivista y ha sabido ser constructivista cuando lo que se pedía era ser estructuralista. Percibió las carencias y virtudes de estas dos escuelas. (...)A mi modo de ver las cosas, la mayoría de los errores parten de un mismo origen: no caen en la cuenta de que esta obra debe todo su rigor y complejidad a los múltiples reajustes y correcciones que el autor introdujo con el paso del tiempo.” (72). Interpretación esta última con la que nos sentimos más identificados.

En cuanto a la primera cuestión, para Giddens las “propiedades estructurales de sistemas sociales existen solo con tal que formas de conducta social se reproduzcan inveteradamente por un tiempo y un espacio.”(2003: 22). Lo que significa que la rutina es un elemento básico de la vida cotidiana y, por tanto, para la explicación de la acción y su percepción por parte de los agentes. Habla de un modelo estratificado de agente en el que distingue entre el registro reflexivo de la acción, la racionalización de la acción y la motivación de la acción. El registro reflexivo de la acción es un rasgo que está siempre presente en la vida cotidiana porque esta reflexividad solo es posible cuando hay una continuidad de las prácticas en un espacio y un tiempo, por ello, insiste en que la reflexividad no debe entenderse solo como autoconciencia “sino como el carácter registrado del fluir corriente de la vida social” de modo que el “registro reflexivo de una acción supone una racionalización, entendida aquí más como un proceso que como un estado, y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes.”(2003:41) Respecto a la racionalización, la entiende también ligada a lo cotidiano y se refiere a la “comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad.” (2003:43). En cuanto a los motivos, señala que están relacionados con los deseos y que no están tan unidos como el registro reflexivo o la racionalización al fluir cotidiano de la acción, sino que surgen en circunstancias menos usuales en las que se rompe la rutina. Y hace referencia a las consecuencias no buscadas e inadvertidas de la acción. Es interesante su reflexión sobre la acción y el poder:

Una acción nace de la aptitud del individuo para “producir una diferencia” en un estado de cosas o curso de sucesos preexistentes. Un agente deja de ser tal si pierde la aptitud de “producir una diferencia”, o sea, de ejercer alguna clase de poder. Muchos casos interesantes para el análisis social se centran en las márgenes de lo que se puede computar como acción. (2003:52)

Pero insiste en que carecer de opción, debido a constreñimientos, no significa, como se ha entendido desde algunas sociologías estructurales, que la acción se convierta en una mera reacción, como si los constreñimientos actuaran como fuerzas “mecánicas de manera irresistible y sin darse cuenta de ello.”(2003:52)

Respecto a la segunda cuestión, frente a otros autores que entienden las estructuras meramente como constricciones a la acción, Giddens insiste en el carácter habilitante de las estructuras.

...la mayoría de las variedades de sociología estructural, desde Durkheim en adelante, se inspiró en la idea de que las propiedades estructurales de la sociedad dan origen a influjos constrictivos sobre la acción. En contra de este punto de vista, la teoría de la estructuración se basa en la tesis de que una estructura siempre es tanto habilitadora como constrictiva a causa de la relación intrínseca entre estructura y obrar(obrar y poder) (2003: 199)

Y es desde este planteamiento desde el que aborda la cuestión de la libertad de acción.

Por lo tanto, cada una de las diversas formas de constreñimiento es, de distinta manera, una forma de habilitación. Ellas contribuyen a abrir ciertas posibilidades de acción al mismo tiempo que restringen o deniegan otras. Es importante poner de relieve este punto porque muestra que se empeñaron en una vana empresa los que (como Durkheim entre muchos otros) esperaron hallar una identidad propia para la “sociología” en la definición de un constreñimiento estructural. De manera explícita o no, esos autores tendieron a ver en un constreñimiento estructural una fuente de causación más o menos equivalente a la operación de fuerzas causales impersonales en la naturaleza. El dominio de “acción libre” de que disponen los agentes se ve en cierto modo restringido por fuerzas externas que imponen límites estrictos a lo que ellos puedan lograr.(2003: 204)

A partir de esta reflexión subraya lo paradójico de esta forma de pensamiento sobre las constricciones sociales en la que se considera al individuo como alguien al margen de esas constricciones, como una persona cuya libertad se constituye en la forma no explicada o residual de la acción:

Paradójicamente, mientras más se asocie un constreñimiento estructural con un modelo de ciencia natural, más libre aparece el agente, en el ámbito que la operación del constreñimiento deje en cada caso a la acción individual. Las propiedades estructurales de sistemas sociales, en otras palabras, son como las paredes de una habitación de



la que un individuo no puede escapar pero en cuyo interior se mueve a su albedrío. La teoría de la estructuración reemplaza esta concepción por otra según la cual una estructura se urde en la misma “libertad de acción” que en las diversas formas de sociología estructural aparece como una categoría residual e inexplicada.”(2003: 204)

Esta reflexión que entiende la libertad de acción, no como la parte residual y no determinada socialmente (estructuralmente), sino como parte misma de la propia estructura es de sumo interés. A este respecto, Giddens, al hablar de las constricciones, distingue entre constricciones materiales, derivadas de las propiedades físicas, constricciones asociadas a sanciones de unos agentes a otros y constricciones estructurales. De estas últimas destaca que “su mejor definición es la puesta de límites al espectro de opciones de que dispone un actor, o una pluralidad de actores, en una circunstancia dada o en un tipo de circunstancia.”(207) e insiste en no asociar la estructura a mera restricción sin tener en cuenta también su carácter habilitador.

En tercer lugar, como conclusión a su exposición de la teoría de la estructuración, Giddens hace una recapitulación de las principales ideas de dicha teoría en relación con su influencia en la investigación empírica, algunas de las cuales se tendrán en cuenta en nuestra investigación. Especialmente su insistencia en considerar a los actores como expertos acerca de las condiciones y consecuencias de sus acciones, pero, aunque con conciencia discursiva su entendimiento pueda estar acotado por lo inconsciente y por las consecuencias no queridas de la acción con lo que una tarea importante del investigador es la búsqueda de esos límites. Además, aunque recomienda el uso en la investigación tanto de métodos cuantitativos como cualitativos, marca el énfasis en el especial cuidado que ha de tener el investigador con los datos cuantitativos porque al mismo tiempo que indicadores son en sí mismos parte de la vida social que se investiga.<sup>146</sup>

### 3.4.2. Bourdieu: *habitus*, *campo*, *estrategias*.

Una invitación a pensar con Bourdieu es necesariamente una invitación a pensar más allá de Bourdieu y contra él si fuera preciso (Wacquant en el prólogo de Bourdieu y Wacquant, 2005 : 19)

En la búsqueda de herramientas conceptuales desde las que abordar la cuestión de la elección que trasciendan las polémicas estructuralismo/sociologías comprensivas, subjetivismo/objetivismo, necesidad/libertad, teoría/investigación empírica, metodología/teoría; cuantitativo/cualitativo, las aportaciones de Pierre Bourdieu constituyen uno de los mejores hallazgos. No es fácil hablar de este autor que, a pocos años de su muerte, se ha convertido ya en un clásico. Admirado por unos y criticado por otros, la práctica sociológica de Bourdieu y sus reflexiones metodológicas, teóricas y éticas no dejan a nadie indiferente. Y, desde luego, no a la autora de esta tesis que ha encontrado en su obra una de las mejores ayudas para el desarrollo de la misma no solo por las herramientas conceptuales que ofrece sino también por sus reflexiones sobre la práctica sociológica. Además, uno de los ámbitos más estudiados por Bourdieu es el de la educación; es más, algunos autores lo consideran como uno de los principales sociólogos de la educación (Beltrán y Hernández, 2011; Santos, 2013) y diversos autores se apoyan en Bourdieu para tratar la cuestión central que se aborda en esta tesis: las elecciones universitarias y, en concreto, el género en la elección de estudios universitarios (Agudo, 2008; Berggren, 2008, entre otros).

Señala Wacquant que la obra de Bourdieu no está libre de contradicciones pero sí de “cualquier urgencia por normalizar el pensamiento sociológico” ya que es “visceralmente contrario a la dogmatización del pensamiento”, por eso “una invitación a pensar con Bourdieu es necesariamente una invitación a pensar más allá de Bourdieu y

---

<sup>146</sup> “Pero si existe un punto para destacar con energía, es que los investigadores deben mantenerse en guardia ante los métodos con los que se producen métodos cuantitativos. En efecto, a diferencia del movimiento del mercurio dentro de un termómetro, los datos sociales nunca son un mero “indicador” de un fenómeno que se diera independientemente, sino que siempre, al mismo tiempo, son testimonio de aquello “a lo cual” se refieren, a saber: procesos de vida social.”(Giddens, 2003: 357)

contra él si fuera preciso.”(Wacquant, 2005:19) Y de éste, y no de otro modo, abordamos su pensamiento: tomando de él para el desarrollo de esta tesis muchas de sus herramientas conceptuales y haciendo nuestras gran parte de sus reflexiones acerca de la práctica sociológica, pero sin caer en el dogmatismo y utilizando sus conceptos tal como él propone <sup>147</sup>: no como definiciones cerradas que obliguen a encajar las observaciones en definiciones previas sino como conceptos abiertos que funcionan como herramientas en la investigación.

Sus principales conceptos se van gestando y cambiando con sus diferentes investigaciones empíricas por lo que es muy común que los autores que abordan en profundidad la obra y las herramientas conceptuales de Pierre Bourdieu lo hagan en perspectiva histórica examinando en cada concepto sus usos y su evolución a lo largo del tiempo y distinguiendo diferentes etapas en su pensamiento.<sup>148</sup> Y es que, tal como señala Martínez (2007), es imposible estabilizar un lenguaje unívoco de descripción del mundo por lo que “la teoría se subordinará siempre a las condiciones de su aplicación, al punto que en sentido estricto, no se aplica, sino que se reconstruye, se reformula cada vez.”(278). Como señala el propio Bourdieu el hilo que va de una de sus obras a la siguiente es la lógica de la investigación, por lo que la teoría es “una *construcción temporal que toma forma por y para el trabajo empírico*.”(Bourdieu y Wacquant, 2005:231) y los conceptos surgen en el contexto de la investigación y es ahí donde deben ser evaluados (o.c. :232). Por eso, uno de los aspectos más interesantes de Bourdieu es su propia práctica sociológica en la que combina la reflexión teórica, epistemológica, ética y metodológica a través de la práctica de la investigación empírica que considera inseparable de la reflexión teórica y metodológica. Bourdieu reflexiona siempre a partir de su propia experiencia y de los problemas que le surgen en la investigación empírica, de manera que lleva el pensamiento relacional a su propia práctica sociológica en la que no concibe la separación entre teoría e investigación empírica. Para Bourdieu: “no es de la teoría que surge la teoría, sino- supuesto un fondo de conocimientos, de lecturas, de aprendizajes- de la reflexión de los problemas teóricos concretos encontrados en la práctica de investigación.”(Martínez, 2007: 130). Este rechazo a la separación entre teoría e investigación empírica no se concreta, como se reclamaba en el pensamiento científico más tradicional, en un ir y venir de la teoría a la investigación<sup>149</sup>. Bourdieu considera que todo acto de investigación es tanto empírico como teórico (Gutierrez, 2002) de manera que la reflexión metodológica no puede separarse de la reflexión teórica. Lo que une sus diferentes obras es la lógica de la investigación que considera “*inseparablemente empírica y teórica*” Como señala Wacquant:

Bourdieu sostiene que todo acto de investigación es simultáneamente empírico (se confronta con el mundo de los fenómenos observables) y teórico (necesariamente conlleva hipótesis sobre la estructura subyacente de las relaciones que las observaciones están destinadas a captar). Hasta la más mínima operación empírica -la elección de una escala de medición, una decisión de codificación, la construcción de un indicador o la inclusión de un ítem en un cuestionario- implica opciones teóricas, conscientes o inconscientes mientras que el más abstracto de los rompecabezas conceptuales no podría ser clarificado sin un compromiso con la realidad empírica.”(Bourdieu y Wacquant, 2005:68)

<sup>147</sup>La relación de Bourdieu con los conceptos es pragmática, los utiliza como “cajas de herramientas” en el sentido de Wittgenstein, que le ayudan a resolver problemas. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 63) “Los conceptos pueden - y, en cierta medida, deben- quedar abiertos, provisionales, lo que no quiere decir vagos, aproximativos o confusos (...)” (Bourdieu 1993:50); “(...)el uso de conceptos abiertos es un modo de rechazar el positivismo, pero ésta es una frase hecha. Es, para ser más preciso, un recordatorio permanente de que los conceptos no tienen otra definición que las de tipo sistémico, y están destinadas a ser puestas en obra empíricamente de manera sistemática. Las mencionadas nociones de habitus, campo y capital pueden ser definidas, pero solo dentro del sistema teórico que constituyen, no de manera aislada.(Bourdieu y Wacquant, 2005:148)

<sup>148</sup> Entre otros, Marques (2006) se refiere básicamente a dos grandes etapas, una de creación, en la que elabora, a partir de la investigación empírica sus principales conceptos y otra que llama de “traslación” en la que lleva esos conceptos a otros espacios diferentes; Martínez (2007) se refiere también a dos grandes etapas que van desde el estructuralismo genético a la sociología reflexiva.

<sup>149</sup> Tal como postulaba Merton (1980) o reflejaba Wallace (1981) en su círculo del conocimiento o como propone más recientemente Goldthorpe (2010).

O, como dice el propio Bourdieu:

En realidad, las opciones técnicas más “empíricas” no pueden desentenderse de las opciones más “teóricas” que implica la construcción del objeto. Solo en función de una determinada construcción del objeto tal método de muestreo, tal técnica de recolección o análisis de datos, etc. se vuelven imperativos. De un modo más preciso, solo en función de un cuerpo de hipótesis derivadas de un conjunto de presupuestos teóricos, cualquier dato empírico puede funcionar como prueba” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 314)

Junto con su rechazo a la separación entre teoría e investigación empírica, Bourdieu rechaza también lo que para él es otra falsa polémica, la que opone las metodologías cuantitativa y cualitativa y, desde sus primeros trabajos, utiliza conjuntamente como herramientas tanto el análisis etnográfico como la estadística. Como señala Martínez:

“..Trabajo y trabajadores en Argelia, tanto como Celibato y condición campesina, aportan una novedad metodológica que permanecerá en el centro de la práctica científica bourdiana durante muchos años: la combinación de trabajo estadístico con investigación etnográfica. El trabajo estadístico sirve aquí para romper con las hipótesis de la sociología espontánea, siempre poblada de nuestras primeras experiencias, nuestros fantasmas, nuestros deseos, nuestras expectativas sobre la realidad social, y al mismo tiempo para encontrar las regularidades, las jerarquías, un cierto orden racional, allí donde la mirada espontánea no alcanza a encontrar el sentido. Pero el “optimismo matemático” de Bourdieu sabía ya con Leibniz que la evidencia del cálculo es una “evidencia ciega”, Y que para guiar su utilización, a fin de construir correctamente este instrumento, es necesario un trabajo de interpretación. Nada es explicado si no es interpretado de “manera que adquiera sentido en el caso concreto”. La estadística asume de este modo una función heurística, como la de un instrumento de afinar preguntas, un auxiliar en la construcción de la problemática, capaz de aislar una regularidad subjetiva y medirla como si todos los otros aspectos fueran iguales en lo demás (*ceteris paribus*), sabiendo sin embargo que en la historia concreta jamás lo son. (...) Es la razón por la cual hay que combinar y multiplicar los tipos de aproximación, afinando el esfuerzo de conocimiento y superando la oposición-heredada en las ciencias sociales del neokantismo alemán-entre “comprensión” y “explicación”. Nada se comprende si no se explica, y nada puede ser explicado si no se comprende.”( 2007:34).

A lo largo de su obra hace interesantes reflexiones sobre el uso de la estadística en la investigación social alertando sobre los posibles problemas de un mal uso<sup>150</sup> y utilizando sobre todo el análisis de correspondencias que consideraba especialmente adecuado para su concepción relacional de lo social<sup>151</sup>. Así mismo, trata constantemente de distinguir entre regularidades y reglas, temática que aborda en diferentes momentos a lo largo de su obra <sup>152</sup>:

Pasar de la *regularidad*, es decir de lo que se produce con una frecuencia estadísticamente mensurable, y de la fórmula que permite explicarla, al *reglamento* conscientemente editado y conscientemente respetado o a la

<sup>150</sup>“La relación estadística manifiesta y oculta a la vez una relación semántica que contiene la verdad de aquella (...)la relación estadística, por muy grande que sea la precisión con que pueda determinarse numéricamente, sigue siendo un puro dato, desprovisto de sentido.”(Bourdieu, 1991,15) o, como señala en una entrevista : “las diferentes técnicas estadísticas contienen filosofías sociales implícitas que era necesario explicitar: cuando se hace un análisis de regresión, un *path análisis* o un análisis factorial, hay que saber con qué filosofía de lo social se compromete uno, y, en particular saber con qué filosofía de la causalidad, de la acción, del modo de existencia de las cosas sociales, etc. Es en función de un problema y de una construcción particular del objeto como se puede escoger entre una técnica u otra: por ejemplo, si yo utilizo mucho el análisis de correspondencias, es porque pienso que es una técnica esencialmente relacional, cuyos fundamentos filosóficos corresponden completamente a lo que es, según yo, la realidad social.”(Entrevista realizada en 1975 a Bourdieu por Beate Kraus y recogida en Bourdieu, Pierre y Jimenez, Isabel (comp.) (2005)

<sup>151</sup> Como ejemplo citamos una referencia de Bourdieu a esta técnica:“Y lo que es cierto para los conceptos es cierto para las relaciones, que solo adquieren su significado dentro de un sistema de relaciones, Del mismo modo, si yo hago un uso amplio del análisis de correspondencias, prefiriéndolo por ejemplo a la regresión multivariada, es porque el análisis de correspondencia es una técnica relacional de análisis de datos cuya filosofía se corresponde exactamente, a mi modo de ver, con aquello que es la realidad del mundo social. Se trata de una técnica que “piensa” en términos de relación, precisamente como yo intento hacerlo con la noción de campo. Pensar en términos de campo es pensar relacionamente.” Bourdieu (Bourdieu yWacquant, 2005,149)

<sup>152</sup> Se puede ver entre otros en Bourdieu (1993:72-91; 2007:65-66) y Gutiérrez (2002:75-76)

*regulación inconsciente* de una misteriosa mecánica cerebral o social, éstas son las dos maneras más comunes de deslizarse del modelo a la realidad y de la realidad al modelo. (Bourdieu, 2007:65-66)

Otro de los aspectos que aborda repetidamente ligado tanto a la práctica sociológica como a la reflexión sobre dicha práctica es la relación entre el conocimiento del sociólogo y el de las personas que investiga, lo que le lleva a prestar una especial atención a las condiciones particulares del conocimiento sociológico como conocimiento científico.<sup>153</sup> Reflexión que, entre otras cuestiones se va concretando en lo que llama la “objetivación del vínculo de objetivación”<sup>154</sup> u “objetivizar al sujeto objetivante”. Es decir:

ubicar al investigador en una posición determinada y analizar las relaciones que mantiene, por una lado, con la realidad que analiza y con los agentes cuyas prácticas investiga, y, por otro, las que a la vez lo unen y lo enfrentan con sus pares y las instituciones comprometidas en el juego científico. (Gutiérrez, 2002: 18-19).

Lo que poco a poco se va concretando en el interés de Bourdieu por la reflexividad que, si bien está presente a lo largo de su obra, se va agudizando a lo largo de ella.

La reflexividad no solo es la única manera de salir de la contradicción que consiste en reivindicar la crítica relativizante y el relativismo en el caso de las restantes ciencias, sin deja de permanecer vinculado a una epistemología realista. Entendida como el trabajo mediante el cual la ciencia social, tomándose a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse, es un medio especialmente eficaz de reforzar las posibilidades de acceder a la verdad reforzando las censuras mutuas (...). No se trata de perseguir una nueva forma de saber absoluto, si no ejercer una forma específica de la vigilancia epistemológica, exactamente, la que debe asumir dicha vigilancia en un terreno en el que los obstáculos epistemológicos son, de manera primordial, obstáculos sociales. (Bourdieu, 2003: 154-55)

Además en la práctica sociológica de Bourdieu los aspectos éticos y políticos siempre han estado presentes concibiendo la sociología como una forma de emancipación en el sentido, entre otros, de que “provee herramientas para distinguir zonas de libertad y de necesidad y por lo tanto para identificar espacios abiertos a la acción moral” (Bourdieu y Wacquant, 2005:86):

El análisis de las estructuras mentales es un instrumento de liberación: gracias a los instrumentos de la sociología, se puede realizar una de las ambiciones eternas de filosofía, que es la de conocer las estructuras cognitivas (...) y al mismo tiempo algunos de los límites mejor escondidos del pensamiento. (Bourdieu, 1993: 28)

La verdadera libertad que la sociología ofrece es la de darnos una pequeña oportunidad de saber qué juego estamos jugando y de minimizar los modos en que somos manipulados por las fuerzas del campo en que nos desenvolvemos, así como por las fuerzas encarnadas que operan dentro de nosotros.” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 279)

Otro de los principales objetivos de Bourdieu a lo largo de su obra es la superación de una serie de falsas oposiciones que a su parecer pueblan las ciencias sociales.

---

<sup>153</sup>Aunque a lo largo de toda su obra se plantea en relación con la práctica cuestiones metodológicas y epistemológicas relativas a las ciencias sociales, es en *El oficio de científico* cuando aborda específicamente esta problemática. Le preocupa la relativización de la ciencia a la que conducen los diversos posmodernismos y con su reflexión pretende ayudar a los científicos sociales a “entender mejor los mecanismos sociales que orientan la práctica científica” (Bourdieu, 2003: 9)

<sup>154</sup> “.. había que tomar en serio el problema de la distancia entre investigador e investigado como problema epistemológico, es decir, tomar en cuenta al mismo tiempo las categorías de pensamiento del investigador y la palabra del investigado en su estatuto particular de conocimiento. Años más tarde, veremos, esta doble mirada vigilante será expresada reiteradamente como “la objetivación del vínculo de objetivación”” (Martínez, 2007:34); “Aprehender la práctica desde punto de vista del que actúa no supone renunciar a la objetivación (no hay conocimiento científico sin objetivación), se trata por el contrario para Bourdieu de poner en claro la empresa epistemológica que había llevado a cabo en Bearn diez años antes: redoblar la objetivación desde el punto de vista del observador mediante la objetivación del punto de vista de la gente, y finalmente objetivar el vínculo mismo de objetivación. Se trata, precisamente, de no abandonar al idealismo el punto de vista del que actúa, de conducir lo más lejos posible el esfuerzo científico y en este proceso, aprender qué quiere decir objetivar cuando lo que se objetiva sobre las prácticas concretas. En suma, supone ubicarse deliberadamente en medio de una tensión: llevar lo más lejos posible la objetivación científica, siendo consciente de las complejidades que supone hacer ciencia no objetivista.” (Martínez, 2007:132)

La sociología de hoy está llena de falsas oposiciones, que mi trabajo me lleva a menudo superar, sin que yo me proponga esta superación como proyecto. Esas oposiciones son divisiones reales del campo sociológico; tienen un fundamento social pero ningún fundamento científico. Tomemos las más evidentes como la oposición entre teóricos y empiristas, o bien entre subjetivistas y objetivistas, o aun entre el estructuralismo y ciertas formas de fenomenología. (Bourdieu, 1993: 44).

Entre los diversos dualismos que se propone superar, sin duda, dedica especial interés a la superación de la oposición objetivismo/subjetivismo en la investigación sociológica. (Castón, 1996: 92).<sup>155</sup> Por ello, se define como estructuralista genético:

el análisis de las estructuras objetivas -las de los diferentes campos -es inseparable del análisis de la génesis en el seno de los individuos biológicos de las estructuras mentales que son por una parte el producto de la incorporación de las estructuras sociales y del análisis de la génesis de estas estructuras sociales mismas: el espacio social, y los grupos que en él se distribuyen, son el producto de luchas históricas (en las cuales los agentes se comprometen en función de su posición en el espacio social y de las estructuras mentales a través de las cuales apprehenden ese espacio). (Bourdieu, 1993: 26)

Para superar estas oposiciones propone una praxeología en la que integra el punto de vista objetivista y subjetivista - a esto le llama Wacquant primera hipótesis o hipótesis del mundo- (2005). Para ello, en un primer momento se construye un espacio de posiciones en el que después se introduce el punto de vista de los agentes. Y siempre se considera que el punto de vista de los agentes varía en función de la posición que ocupan en el espacio social.(Bourdieu, Wacquant, 2005)

Se puede (...) comparar el espacio social con un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones. (...) los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran colocados tienen más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio; tantas menos cuanto más alejados.(Bourdieu, 1993:130)

Es decir, para superar la falsa dicotomía subjetivismo/objetivismo, Bourdieu sustituye la relación individuo/sociedad por la relación entre las estructuras externas y las internalizadas (Entrena,2008). Estructuras internalizadas que se manifiestan en diferentes esquemas de apreciación y disposición; siendo la pregunta clave precisamente de dónde vienen esos esquemas de apreciación y percepción y cómo se relacionan con las estructuras externas y aquí es donde, según Wacquant (2005) aparece la segunda hipótesis fundamental que es la de la correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales.<sup>156</sup> Y es en esta doble ruptura con, por una parte “el subjetivismo que esencializa a los agentes, haciéndoles devenir en fuente de toda creación” y “el objetivismo que los minimiza en favor de estructuras anónimas” donde toma forma el proceso de

---

<sup>155</sup> El propio Bourdieu (2007) señala: “De todas las oposiciones que dividen artificialmente a la ciencias social, la fundamental y las más ruinosa es aquella que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo” (43)

<sup>156</sup> Aclara Wacquant que, por supuesto, esta es una reformulación de la idea de Durkheim y Gauss en el clásico estudio “Algunas formas primitivas de clasificación” en el que sostienen que los sistemas cognitivos en las sociedades primitivas derivan de la estructura social. Pero Bourdieu extiende esta tesis “en cuatro direcciones”:1.Esta homología se da también en sociedades avanzadas. 2.Propone un mecanismo causal: dice que “las divisiones sociales y los esquemas mentales son estructuralmente homólogos por estar genéticamente ligados: los segundos no son otra cosa que la encarnación de las primeras. La exposición acumulativa a ciertas condiciones sociales induce en los individuos un conjunto de disposiciones duraderas y transformables que internalizan las necesidades del entorno social existente, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las tensiones de la realidad externa.” Dice que “las estructuras de la objetividad de segundo orden (habitus) son la versión encarnada de las estructuras de la objetividad de primer orden” Y, por tanto, el análisis de las estructuras objetivas implica el de ambas con lo que se destruye la falsa antinomia (Bourdieu y Wacquant, 2005: 39-40); 3.Esta correspondencia entre las estructuras cumple una importante misión política porque los sistemas simbólicos no son solo instrumentos de conocimiento sino también de dominación: “Los esquemas clasificatorios socialmente constituidos por medio de los cuales construimos activamente la sociedad tienden a representar las estructuras de las que surgen como naturales y necesarias, y no como la decantación históricamente contingente de un determinado balance de poder entre clases, grupos “étnicos” o géneros.”(40) Pero si se acepta que estos sistemas sociales no solo reflejan sino que también ayudan a constituir el mundo social, “entonces, dentro de ciertos límites, es posible transformar el mundo transformando su representación”(Wacquant, 2005, 40-41 y 4.“Las clases y otros colectivos sociales antagónicos están continuamente comprometidos en una lucha por imponer la definición de mundo que resulta más congruente con sus intereses particulares.”(Wacquant, 2005: 41)



investigación.(Martínez, 2007: 90). Además, aunque su pensamiento relacional lo toma del estructuralismo, al introducir la dimensión histórica rompe con la tradición estructuralista (Gutiérrez,2002) de manera que el análisis tanto de las estructuras externas como de las internalizadas se hace tanto desde un punto de vista sincrónico como diacrónico.<sup>157</sup>

Y es que, si algo caracteriza la sociología de Bourdieu es su pensamiento relacional <sup>158</sup>, de tal forma que sus conceptos son siempre relaciones. Wacquant (2005), habla de su “relacionismo metodológico” ya que frente a aquellos que priman las estructuras o el individuo, Bourdieu “afirma la primacía de las relaciones”. Y, aunque esta perspectiva relacional no es nueva:

Lo que es especial acerca de Bourdieu es el celo y la inexorabilidad con la que despliega esta concepción, como lo evidencia el hecho de que sus dos conceptos clave de *habitus* y *campo* designen haces de relaciones. Un *campo* es un conjunto de relaciones objetivas e históricas entre posiciones ancladas en ciertas formas de poder (o capital), mientras que el *habitus* consiste en un conjunto de relaciones históricas “depositadas” dentro de los cuerpos de los individuos bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción.”(Wacquant, 2005,44)

Y además, “ambos conceptos, el de *habitus* y el de *campo*, son relacionales en el sentido adicional de que funcionan enteramente *solo uno en relación con el otro*.”(Wacquant, 2005:47) Por lo que:

El objeto propio de la ciencia social, entonces, no es el individuo, (...) ni los grupos como conjuntos concretos de individuos que comparten una ubicación similar en el espacio social, sino la *relación entre las dos realizaciones de la acción histórica*, en los cuerpos y en las cosas. Es la doble y oscura relación entre los *habitus*, es decir, los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo ( o en los individuos biológicos) y los *campos*, es decir, los sistemas de relaciones objetivas que son el producto de la institución de lo social en las cosas o en mecanismos que tienen prácticamente la realidad de objetos físicos; y, por supuesto, de todo lo que nace de esta relación, esto es, prácticas representaciones sociales o campos, en la medida en que se presenta como realidades percibidas y apreciadas.( Bourdieu y Wacquant, 2005:187).

Esta relación entre el *habitus* y el *campo* la concreta, por una parte en el modo en el que el *campo* condiciona el *habitus*, pero por otra parte este colabora en la construcción del *campo*.<sup>159</sup>

Entre las principales herramientas conceptuales de Bourdieu abordaremos en primer lugar y más extensamente el *habitus* por ser clave en su obra, al permitir integrar lo individual y lo social y la libre iniciativa

---

<sup>157</sup>Por un lado, no solo hay que tener en cuenta los diferentes sistemas de relaciones objetivas tal como se presentan en el momento del análisis, sino también como se han ido conformando y reestructurando esos sistemas en términos de campos de posiciones sociales relativamente autónomos. Por otro lado, los esquemas de generación y organización, de percepción y de apreciación de prácticas, deben ser analizados como procesos de incorporación de *habitus*, en relación a la trayectoria modal de la clase social en la que se ubica a los agentes sociales, y en relación a la trayectoria individual de dichos agentes insertos en los diferentes campos.”(Gutiérrez, 2002:22)

<sup>158</sup> Considera Gutiérrez (2002) que su pensamiento relacional lo toma del estructuralismo pero que al introducir la dimensión histórica, rompe con él y que es esto, la introducción de la perspectiva histórica lo que hace que la propuesta de Bourdieu supere otros enfoques entre los que incluye el individualismo metodológico de Boudon.

<sup>159</sup> Esta relación entre *habitus* y *campo* la concreta y explicita Bourdieu en diversos momentos a lo largo de su obra, seleccionamos uno de ellos en el que aparece especialmente clara: “La relación entre *habitus* y *campo* opera de dos maneras. Por un lado, es una relación de *condicionamiento*: el *campo* estructura al *habitus*, que es el producto de la encarnación de la necesidad immanente de un *campo* (o de un conjunto de campos que se intersectan sirviendo la extensión de su intersección o de su discrepancia como raíz de un *habitus* dividido o incluso roto). Por otro lado, es una relación de conocimiento o de *construcción cognitiva*. El *habitus* contribuye a constituir el *campo* como un mundo significativo, dotado de sentido y valor, donde vale la pena invertir la propia energía. Se siguen de ello dos cosas. Primero, que la relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que la precede y modela las estructuras del *habitus*. Segundo, que la ciencia social es necesariamente “un conocimiento de un conocimiento” y debe hacer lugar a una fenomenología sociológicamente fundada de la experiencia primaria del *campo* o, para ser más preciso, de las invariantes y variaciones de la relación entre diferentes tipos de campos y diferentes tipos de *habitus*.”(Bourdieu y Wacquant, 2005:188)



con las influencias externas (Castón,1996) y porque, además, es entre sus diferentes conceptos, todos ellos relacionados, es el más pertinente para hablar de la elección.

El concepto de *habitus*, herramienta que pretende “salir del objetivismo estructuralista sin caer en el subjetivismo” (Bourdieu,1993: 69) surge, en palabras del propio Bourdieu, con el propósito de romper “con la filosofía intelectualista (e intelectualocéntrica) de la acción, representada en particular por la teoría del *homo oeconomicus* como agente racional” (Bourdieu y Wacquant, 2005:180), pero también en contra del mecanicismo propio del estructuralismo<sup>160</sup> y el funcionalismo. *Habitus* que, como *mecanismo estructurante*, le sirve a Bourdieu para explicar la regularidad de la vida social sin ser el producto de reglas.(Bourdieu y Wacquant, 2005)

No es Bourdieu el primero en usar este concepto en ciencias sociales como él mismo reconoce en varios lugares de su obra.<sup>161</sup> Concepto relacionado con otros como el de *habitude* o *hexis* <sup>162</sup>, concepto que toma Bourdieu, frente al de hábito, para recalcar la capacidad generativa inscrita en el sistema de disposiciones. (Bourdieu,1993; Bourdieu y Wacquant, 2005), disposiciones adquiridas socialmente. Las definiciones y caracterizaciones del *habitus* aparecen en muchas de sus obras destacando en todas ellas el carácter social de la subjetividad; así, define el *habitus* como lo “social encarnado” (Bourdieu y Wacquant, 2005,196) o “subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 2005:186); disposiciones adquiridas que se incorporan y funcionan “en estado práctico como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción” (Bourdieu,1993: 26); producto histórico que engendra historia ( Bourdieu, 2007).

El habitus que es el principio generador de respuestas más o menos adaptadas a las exigencias de un campo es el producto de toda la historia individual, pero también, a través de todas las experiencias formadoras de la primera infancia, de toda la historia colectiva de la familia y de la clase.(Bourdieu, 1993:112)

Producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones constantemente sujeto a experiencias, constantemente afectado por ellas de una manera que bien refuerza o bien modifica sus estructuras. ¡Es perdurable pero no eterno! “(Bourdieu y Wacquant, 2005: 195)

Por tanto, aunque abierto y modificable a través de la experiencia, tiene una *irreversibilidad relativa* en el sentido de que todo lo que se percibe se hace a través de categorías previamente adquiridas.<sup>163</sup> Lo que significa que nunca puede haber dos *habitus* iguales. Por tanto, en su propuesta -frente a lo que considera habitual en la sociología que es tratar a todas las personas o a todos los miembros de una clase o un grupo como iguales-, no hay dos personas que tengan el mismo *habitus*, ya que solo sería posible si hubieran pasado exactamente las

<sup>160</sup> “Quería reintroducir de alguna manera a los agentes, que Levy-Strauss y los estructuralistas, especialmente Althusser, tendían a abolir, haciendo de ellos simples epifenómenos de la estructura. Digo bien agentes y no sujetos. La acción no es la simple ejecución de una regla, la obediencia a una regla.”(Bourdieu,1993:22)

<sup>161</sup> Por ejemplo:“La noción de habitus fue objeto de innumerables usos anteriores, por autores tan diferentes como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim o Mauss, todos los casos, quienes usaban la noción se inspiraban en una intención teórica,o, por lo menos, indicaban una misma dirección de búsqueda” (Bourdieu,1993: 24)

<sup>162</sup> Una análisis muy minucioso del uso de estos conceptos (*habitus*, *hexis*) y el de *ethos* desde la filosofía griega, especialmente Aristóteles, pasando por Tomás de Aquino hasta los más recientes autores (Durkheim,Weber, Husserl, Mauss, Merleau-Ponty) y su influencia en el desarrollo del concepto de *habitus* en Bourdieu se puede encontrar en Martínez (2007).

<sup>163</sup>:“A decir verdad el problema de la génesis del individuo biológico socializado, de las condiciones sociales de formación y adquisición de las estructuras de preferencia generativa que constituyen el habitus como lo social encarnado, es una cuestión extremadamente compleja. Yo pienso que, por razones lógicas, este proceso tiene una *irreversibilidad relativa*: todos los estímulos externos y experiencias condicionantes son percibidos en cada momento a través de categorías ya construidas por experiencias previas. De ello se sigue una inevitable prioridad de las experiencias originarias y una *clausura* relativa del sistema de disposiciones que constituye el habitus.(...) Todo me lleva a creer, además, que ciertas estructuras básicas, tales como la posición masculino/femenino, se organizan desde extremadamente temprano” (Bourdieu y Wacquant, 2005,196) Cuestión que enlaza con las consideraciones que hacen Berger y Luckmann (1979) sobre la fuerza de la socialización primaria o Lamo de Espinosa cuando habla de “troquelado” (1996:33).

mismas experiencia en el mismo orden, por eso habla de un *habitus* individual y de un *habitus* de clase <sup>164</sup> (o de grupo) y de una relación de homología entre ambos, es decir, “de diversidad en la homogeneidad” ( Bourdieu, 2007:98): “cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria.”( Bourdieu, 2007:98) Pero esas variantes, definidas por la trayectoria particular, tienen unos límites definidos por las primeras experiencias comunes a todos los miembros de una clase, que tiene un gran peso, y es por ello que se refiere al *habitus* en múltiples ocasiones como “*principio no elegido de todas las elecciones*” (Bourdieu, 1993:26; 2007:99; Bourdieu y Wacquant, 2005: 200). Por lo que el *habitus*, aunque supone la posibilidad de creación, de cambio, de innovación, lo hace siempre dentro de unos límites concretos que son contextuales:

El *habitus* es creativo, inventivo, pero dentro de los límites de sus estructuras que son la sedimentación encarnada de las estructuras sociales que lo produjeron.”(Bourdieu y Wacquant, 2005:47)

El *habitus* produce una disposición hacia una determinada forma de actuar, de pensar, de percibir el mundo, pero tiene “parte ligada con lo impreciso y lo vago”(Bourdieu, 1993: 84). Lo que significa abordar la cuestión de la libertad, la elección y los determinismos en otros términos:

Se ve que no se puede plantear el problema en términos de espontaneidad y de coerción, de libertad y de necesidad, de individuo y de social. El *habitus* como sentido del juego es el juego social incorporado, vuelto naturaleza. Nada es más libre ni más restringido a la vez que la noción del buen jugador. (Bourdieu, 1993: 71)

el *habitus* hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y todas las acciones inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares de su producción. ( Bourdieu, 2007:89)

O, dicho de otro modo: el *habitus* marca los límites de lo posible y lo imposible, de lo pensable y lo impensable<sup>165</sup>.

Capacidad de generación infinita y no obstante estrictamente limitada, el *habitus* no es difícil de pensar sino en la medida en que uno permanezca confinado a las alternativas ordinarias, que él a punta a superar, del determinismo y de la libertad, del condicionamiento y de la creatividad, de la conciencia y del inconsciente o del individuo y de la sociedad. Puesto que el *habitus* es una capacidad infinita de engendrar, con total libertad (controlada), unos productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que siempre tienen como límite las condiciones histórica y socialmente situadas de su producción, la libertad condicionada y condicional que él asegura está tan alejada de una creación de novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales.( Bourdieu, 2007: 90)

Además, subraya el carácter relacional del *habitus* ya que “es solo en su relación con ciertas estructuras que el *habitus* produce determinados discursos o prácticas.”(Bourdieu y Wacquant, 2005: 197) lo que significa poner de

---

<sup>164</sup> En *La distinción* habla del *habitus de clase* como “forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone” y distingue entre la clase objetiva “conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades *objetivadas*, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o *incorporadas*, como los *habitus* de clase ( y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores).” y la distingue de la clase movilizada. (Bourdieu, 1991: 100)

<sup>165</sup> “Si por lo regular se observa una correlación muy estrecha entre las *probabilidades objetivas* científicamente construidas (por ejemplo el acceso a tal o cual bien) y las esperanzas subjetivas ( las “motivaciones” y las “necesidades”), no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito a la manera de un jugador que regulará su juego en función de una información perfecta acerca de sus posibilidades de ganar. En realidad, dado que las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas ( y que la ciencia aprehende a través de las regularidades estadísticas en calidad de probabilidades objetivamente vinculadas a un grupo o a una clase), engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo readaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo *impensable*, por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable. “( Bourdieu, 2007:88)

manifiesto la importancia de la situación concreta en la activación de unas disposiciones u otras y el carácter activo del agente:

Los agentes sociales son el producto de la historia, de la historia del campo social en su conjunto y de la experiencia acumulada por un trayecto dentro de un subcampo específico. (...) los agentes sociales determinarán activamente, sobre la base de estas categorías de percepción y de apreciación social e históricamente constituidas, la situación que las determina. Se podría decir incluso que los agentes sociales son determinados solo en la medida en que se determinan a sí mismos. Pero las categorías de percepción y apreciación que proporcionan el principio de esta (auto)determinación están a su vez ampliamente determinadas por las condiciones sociales y económicas de su constitución.(Bourdieu y Wacquant, 2005: 199)

Por tanto, el concepto de *habitus* es central a la hora de resolver las polémicas determinismo/libertad, acción/estructura, objetivismo/subjetivismo e individuo/sociedad. Es un concepto que permite hablar de elección, de libertad, de agencia, pero siempre dentro de los límites que marcan unas condiciones sociohistóricas determinadas que tanto limitan como posibilitan las diferentes formas de actuar, de pensar y de sentir el mundo.

Pero el *habitus* no solo organiza las prácticas, también la percepción de esas prácticas, por eso los define como estructuras estructuradas y estructurantes:

sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.( Bourdieu, 2007:86)

Para terminar con esta breve incursión en el concepto de *habitus*, es importante señalar que es uno de los que más ha ido variando a través de su obra. Variación que ha ido de un concepto más fuerte, cerrado y mecánico a otro más abierto y flexible<sup>166</sup> y de lo mental hacia lo corpóreo (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Otro concepto ligado al *habitus* es el de *estrategia* que Bourdieu usa con una intención muy diferente a la de autores anteriores “para designar las líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen continuamente en y a través de su práctica” (Bourdieu y Wacquant, 2005:190) de manera que el *habitus* se concreta en unas estrategias, estrategias que no son necesariamente el producto de una intención estratégica (Bourdieu, 2007:100), lo que no significa excluir el cálculo estratégico y la racionalidad como forma de acción, pero sí subrayar que ese cálculo se hace desde un *habitus* particular, por eso en lugar de hablar de prácticas racionales propone hablar de prácticas razonables:

Así, con la noción de *estrategia*, el autor no hace referencia a la persecución intencional y planificada de fines calculados, sino al desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles, es decir, comprensibles y explicables, habida cuenta de las condiciones sociales externas e incorporadas por quienes producen las prácticas.(Gutiérrez, 2002, 27)

---

<sup>166</sup> Martínez dice que el concepto de Bourdieu de *habitus* que en los primeros sesenta tenía un carácter un tanto “sobredeterminado y por momentos casi mecánico(...) se irá matizando en los años siguientes”(2007: 91); Martín Criado (2004) se refiere también a las diferentes formas que toma el concepto a lo largo de la obra de Bourdieu y distingue entre una hipótesis “fuerte, reproductora” la que se sostiene en *La reproducción* y otra más débil y flexible (93). Respecto a la primera la describe por: “a) Un código coherente e integrado que permanecería idéntico a sí mismo(...).b) Una transmisión sin fallas de este código de una generación a la siguiente (...) c) Una persistencia del código en el individuo socializado una vez adulto(...) d) Una estabilidad del entorno en el que el *habitus* se ejecuta (...)”; Castón (2007) señala que “parece haber pasado desde las formulaciones más deterministas de *La reproducción* (1970), centradas sobre el problema de la reproducción de las estructuras sociales, a otras más abiertas en que tiene en cuenta la cuestión de la «invención»” (82); Gutiérrez(2002) destaca que: “especialmente en los últimos trabajos del autor (...) se plantea explícitamente la posibilidad de modificar los *habitus* - y , con ello, de modificar las prácticas- mediante un proceso de autosocioanálisis - individual o asistido” (68).

Otro concepto central, que solo se puede comprender en relación con otros como el de *habitus* y capital, (Fernández y Puente, 2009) es el de *campo* “espacio social que se construye en torno a algo que es valorado socialmente” (Alonso, 2002:19). El *campo*, concepto que surge posteriormente al de *habitus* en la obra de Bourdieu y que se inspira en Weber (Martín Criado, 2008) tiene dos propiedades centrales, la primera es que todo campo “es un sistema modelizado de fuerzas objetivas y la segunda, ser un “espacio de conflicto y competencia” (Bourdieu y Wacquant, 2005:45). Como los demás conceptos de Bourdieu, el de *campo* es una herramienta para la investigación empírica siendo en ella “una y la misma cosa determinar qué es un campo, dónde están sus límites y qué especies de capital están activas en él” (Bourdieu y Wacquant, 2005:152). El análisis en términos de campo implica tres momentos; en primer lugar analizar la posición del campo respecto al poder dentro del campo más amplio, en segundo lugar, el análisis de la estructura objetiva de las relaciones de los individuos e instituciones que compiten por la autoridad en dicho campo, lo que implica analizar el tipo de capital que está en juego en dicho campo, y, en tercer lugar, los *habitus* de los agentes que forman parte de ese campo. (Bourdieu y Wacquant, 2005) porque la toma de posición está en relación con la posición en el campo. Por ello, relacionadas con el campo aparecen las nociones de *illusio* (“reconocimiento tácito del valor de los asuntos en juego y el dominio práctico de sus reglas.” (Bourdieu y Wacquant, 2005:175) y *collusio* (creencia común en el valor de lo que se juega en el campo). *Illusio* que se reproduce al confirmarse con la *collusio*. (Martínez, 2007:266)

Martín Criado (2008) analiza el uso del concepto de campo en Bourdieu desde la perspectiva de su utilidad como herramienta de investigación considerando que la extensión de su uso a espacios sociales para los que no fue concebido va en detrimento de un uso productivo. Por lo que propone distinguir dos niveles: el campo como forma de análisis general y el campo como forma de designar un espacio social y el método que permite la aproximación a ese espacio social específico. (26) Respecto al primer nivel, compara el concepto de campo con el de entramado o configuración de Elias y cree preferible este último porque “al estar más vacío de propiedades secundarias, es más generalizable”(27) por lo que es en el segundo nivel donde la aplicación de este concepto es más pertinente. En concreto, en algunos ámbitos sociales particulares como son, entre otros, los de especialistas en bienes simbólicos o profesionales porque es en ellos donde se dan la mayor parte de las características que Bourdieu asigna a los campos y donde la noción de campo se convierte en “una potente herramienta para la investigación social”. (Martín Criado, 2008:29).

En la construcción del campo, una parte fundamental es la de identificar el tipo de capital específico que está en juego en el campo y la composición del *volumen y la estructura del capital* de quienes forman parte de dicho campo, porque la estrategia de cada jugador dependerá de ello, junto con su *habitus* y su trayectoria.”(Bourdieu y Wacquant, 2005,152-3). Y es que, otra de las aportaciones de Bourdieu<sup>167</sup> es la de hablar de diferentes tipos de capital. Básicamente se refiere a tres tipos de capital: económico, cultural y social, al que se añade el simbólico que “es la forma que una u otra de estas especies adopta cuando se la entiende a través de categorías de percepción que *reconocen* su lógica específica o, si lo prefieren, *desconocen* la arbitrariedad de su posesión y acumulación.” (Bourdieu y Wacquant, 2005:178)

Para terminar este breve repaso a las principales herramientas conceptuales de Bourdieu, haremos referencia a la noción de *violencia simbólica*, especialmente interesante en el caso del género y que entronca además con la cuestión de la elección.

---

<sup>167</sup>Para Alonso (2002) la gran aportación de Bourdieu es que el capital no es solo económico sino que deriva de todo tipo de bienes simbólicos.

La violencia simbólica, para explicarla de manera tan llana y simple como sea posible, es la violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad. Ahora bien, la expresión es peligrosa porque abre la puerta a discusiones académicas acerca de si el poder viene “de abajo” o por qué el agente “desea” la condición impuesta a él. etc. Para decirlo más rigurosamente: los agentes sociales son agentes cognoscentes que, aun cuando estén sometidos a determinismos, contribuyen a reproducir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que lo estructuran. Y casi siempre es en el “ajuste” entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales que surge el efecto de dominación. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 240)

Esta noción está estrechamente unida a la de *habitus*, pues lo importante es que la manera de percibir y actuar en el mundo está mediada por unas estructuras sociales que forman parte de ese mundo y la manera de percibirlo, por lo que las alternativas libertad-determinismo, elección/coacción pierden sentido. (Bourdieu y Wacquant, 2005). Y es precisamente en la dominación masculina donde Bourdieu encuentra el ejemplo paradigmático de violencia simbólica

El caso de la dominación de género muestra mejor que ningún otro que la violencia simbólica se realiza a través de un acto de conocimiento y de desconocimiento que yace más allá-o por debajo- de los controles de la conciencia y de la voluntad, en las tinieblas de los esquemas del *habitus* que son al mismo tiempo genéricos y generadores. (...) Y demuestra que no podemos comprender la violencia y la práctica simbólica sin abandonar por completo la oposición académica entre coerción y consentimiento, imposición externa e impulso interno.”(Bourdieu y Wacquant, 2005: 245)

Noción que desarrolla en la obra del mismo título donde la define como:

violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, en último término, del sentimiento. (Bourdieu, 2005,12)

Violencia simbólica que relaciona directamente con un aspecto central en esta tesis como es la cuestión de la *vocación* a la que se refiere a lo largo de su obra, tanto al hablar de la educación como al abordar las elecciones de las mujeres:

Observamos así que, cuando las presiones externas son abolidas y las libertades formales - derecho de voto, derecho a la educación, acceso a todas las profesiones, incluidas las políticas- se han adquirido, la autoexclusión y la “vocación” ( que actúa tanto de manera negativa como positiva) acuden a tomar el relevo de la exclusión expresa”(Bourdieu, 2005:56)

Cuestión de sumo interés ya que desde algunos feminismos se acusa a Bourdieu de “atribuir a las mujeres la responsabilidad de su propia opresión” aunque es algo que él niega expresamente (Bourdieu, 2005:56) e insiste, de acuerdo con su concepto de *habitus*, en que no se trata solo de una representación mental sino que es algo que está inscrito en los cuerpos y en las cosas lo que limita las posibilidades de pensamiento y acción tanto de hombres como de mujeres (Bourdieu, 2005)

toda la estructura social está presente en el núcleo de la interacción, bajo la forma de esquemas de percepción y de apreciación inscritos en el cuerpo de los agentes interactivos. (Bourdieu, 2005:83)

Por ello cree que la ruptura no puede venir solo de la toma de conciencia sino también de “una transformación de las condiciones sociales de producción de las inclinaciones que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores” (Bourdieu, 2005: 58) y por ello critica los intentos de superar los dualismos inscritos en las cosas y en los cuerpos mediante solo actos de carácter performativo.<sup>168</sup> (Bourdieu, 2005)

---

<sup>168</sup> Y es precisamente aquí donde radica su polémica con Judith Butler.



Para Bourdieu, de todos los factores de cambio en relación con las mujeres, el más importante es el vinculado con la institución escolar, especialmente el acceso de las mujeres a la enseñanza secundaria y superior. Pero eso no esconde que el acceso a las diferentes posiciones siga manteniendo unas marcadas diferencias por lo que habla de *una permanencia en y por el cambio* que se manifiesta tanto en el índice de feminización de los diferentes estudios y profesiones como en el valor relativo de cada una de ellas:

las posiciones que se feminizan o bien ya están desvalorizadas (los operarios son mayoritariamente mujeres o inmigrantes), o bien son declinantes con lo que su devaluación de ve redoblada, en un efecto “bola de nieve”, por la deserción de los hombres que ha contribuido a suscitar. Además, si bien es cierto que encontramos mujeres en todos los niveles del espacio social, sus posibilidades de acceso (y su tasa de representación) disminuyen a medida que se avanza hacia las posiciones más excepcionales y más buscadas (de manera que la tasa de feminización actual y potencial es sin duda el mejor índice de la posición y el valor relativos de las diferentes profesiones. (Bourdieu, 2005: 114)

Después de esta breve incursión en la obra de Bourdieu, estamos en disposición de ir concretando y dando los primeros pasos para un acercamiento al objeto a través de la descripción de algunas de las herramientas conceptuales que se utilizarán en su construcción. La cuestión de la elección ha sido ampliamente tratada por este autor. No en vano, una de las definiciones más conocidas de *habitus* es la de principio no elegido de todas las elecciones. Hermosa definición que contiene resumida su concepción sobre la elección en la que se supera la polémica necesidad-libertad. No es lo uno o lo otro. Es lo uno y lo otro. Hay capacidad de elección, hay libertad, hay creatividad, pero siempre dentro de los límites que marcan, por una parte, la propia construcción social del sujeto que hace que su manera de estar en el mundo -de percibirlo, de apreciarlo, de actuar, de percibirse a sí mismo y a los otros esté mediatizada por su posición en el tiempo y el espacio social y, por otra- y siempre ligada a la primera- por las condiciones objetivas de posibilidad ligadas a su situación particular en el espacio social y al volumen y la estructura del capital que posee.

Frente a la idea de un actor que toma decisiones libremente (en una libertad socialmente descontextualizada), para Bourdieu lo fundamental son las condiciones objetivadas, las lógicas sociales que determinan los elementos que existen, construidas por los *habitus* y que crean las alternativas reales de elección. (Alonso, 2002: 20)

O, en palabras de Wacquant:

Los conceptos de *habitus* y campo le permiten a Bourdieu abandonar los falsos problemas de la espontaneidad personal y la compulsión social, libertad y necesidad, elección y obligación... (Bourdieu y Wacquant, 2005, 53)

Frente a quienes se refieren a un tipo concreto de racionalidad de la acción, propone un tipo de racionalidad que “no es universal y ahistórica, sino particular y contextual; se debe a los esquemas de recepción, percepción y valoración de la realidad social propios de cada *habitus*. Por tanto, debemos hablar de *razones prácticas*, de *acciones razonables* (en un contexto histórico dado), antes que de acciones racionales (universales)” (Alonso, 2002: 20-21).

Su propuesta permite, por tanto, la integración de subjetivismo y objetivismo, ya que a través de los conceptos relacionales de *habitus* y campo se propone una aproximación al objeto que integra ambas perspectivas: primero se construyen las posiciones y después se tienen en cuenta las representaciones de los agentes y cómo cambian según esas posiciones. Además, tal como señala Martín Criado (2008), la noción de campo es completamente pertinente para el campo universitario y, en concreto, para el trabajo social dentro de él.

Compartimos también con Bourdieu muchas de sus propuestas acerca de la práctica sociológica: la necesaria unión entre teoría y metodología, el uso de los conceptos como herramientas abiertas y redefinibles en cada investigación; la integración en una misma investigación de procedimientos cuantitativos y cualitativos (integración que ha de producirse desde la reflexión teórica y no desde la puramente metodológica) y la



consideración de la sociología como forma de emancipación, pues es a través, entre otras, de la exploración de las disposiciones:

que los agentes se vuelven algo así como “sujetos” en la medida en que controlan conscientemente la relación que mantienen con sus disposiciones.(...) Pero este trabajo de gestión de las propias disposiciones, del *habitus* como principio no electivo de todas las “elecciones”, solo es posible con el apoyo de la clarificación explícita.”(Bourdieu y Wacquant, 2005: 200)

Por último, y para terminar tal como empezamos estas reflexiones, utilizar las herramientas conceptuales que propone Bourdieu y compartir con él muchas de sus propuestas no significa necesariamente estar cerrada a otras formas de mirar lo social ni negar la relevancia de algunas de las críticas que se han hecho a su obra, por lo que, terminaremos haciendo referencia a algunas de ellas.<sup>169</sup>

Marques (2006) analiza las diferentes críticas que se han hecho a su obra y comprueba que ha sido catalogado como: realista, funcionalista crítico, teórico liberal disfrazado, determinista, durkheimiano, weberiano, marxista, marxista-weberiano y hasta terrorista sociológico (71) y cree - y es algo que compartimos- que la mayoría de ellas se deben a una visión monolítica de su obra en la que no se han tenido en cuenta los múltiples cambios que se han ido produciendo en su pensamiento a lo largo del tiempo (72).

Alonso (2002) dice que han sido “muchas las críticas”<sup>170</sup> pero pocas con “envidia sociológica”; entre las segundas identifica cuatro líneas: dominocentrismo, funcionalismo negativista, economicismo ampliado y reproductivismo.<sup>171</sup>

De entre las múltiples y diversas críticas nos interesan especialmente las que se han hecho desde dos ámbitos, por una parte desde el feminismo y los estudios de género y por otra desde las nuevas sociologías del individuo. Respecto a las primeras, la publicación de su obra, *La dominación masculina*, generó una gran polémica en el feminismo y los estudios de género “al querer pontificar desde sus categorías tradicionales de análisis sobre un tema analizado de manera mucho más sutil y profundo por cientos de autores —y sobre todo de autoras— que Bourdieu se salta sin demasiados problemas.” (Alonso , 2002 :11).<sup>172</sup>

Se le hacen también acusaciones de determinismo y de dar pocas posibilidades de agencia a las mujeres como dominadas. En este sentido, Gordo García (2001) después de examinar la propuesta de Bourdieu dice que esta tiene el pesimismo propio de los planteamientos deterministas y habla del carácter fallido de su propuesta por intentar combinar antiesencialismo y determinismo porque además de situarse en contra de las corrientes antiesencialistas se sitúa en contra de lo que él llama “voluntarismo subversivo”.

A pesar de las diferentes críticas a Bourdieu, son también muchas las feministas y muchas las investigaciones hechas desde una perspectiva de género que incorporan las propuestas de Bourdieu sobre la investigación

---

<sup>169</sup> Alonso (2002) alerta contra la “especie de legión de copias casi clónicas que ya aplican con destornillador el «Kit Bourdieu» sin demasiados reparos ni reflexiones.” (25)

<sup>170</sup> Se refiere incluso a la existencia de un género cuasi-sociológico: la crítica oficial a Bourdieu ( Alonso,2002: 11)

<sup>171</sup> Las primeras se abordarán al hablar de las críticas feministas, las segundas, en otros capítulos referidos a la educación y las últimas, al abordar las críticas desde las nuevas sociologías.

<sup>172</sup> Como ejemplo tenemos en España a Puleo (2008) que lo acusa de violencia simbólica por no citar las fuentes en su obra: “Si el capital simbólico se relaciona con el reconocimiento, este mismo pensador se ha apropiado indebidamente de él en *La dominación masculina*. Al no citar adecuadamente los análisis feministas de los que es deudor, este libro es una denuncia de lo que voy a denominar *denuncia paradójica*, mecanismo por el que se realiza en el ámbito del concepto una explotación y dominación iguales o similares a las que supuestamente se denuncia.”( Puleo, 2008: 362)

social y utilizan sus conceptos.<sup>173</sup> Especialmente interesante nos resulta la reflexión que hace Moi (2001) que habla de apropiarse de Bourdieu a partir de “una evaluación crítica de una formación teórica dada con la idea de tomarla y usarla para propósitos feministas” (1) porque su enfoque permite conceptualizar el género como una categoría social en una forma que subvierte la división tradicional esencialismo/no esencialismo (2) Cree que si el análisis que hace en *La dominación masculina* es tan “sombrio” es por su inspiración en la Cabilia por lo que subestima la crisis que atraviesan las relaciones de género en la actualidad; y que Bourdieu tiene razón al señalar los efectos poderosos y duraderos de la construcción de nuestro cuerpo y de nuestra subjetividad. Pero considera que subestima la complejidad de las relaciones de género en las sociedades contemporáneas. Por lo que, para la teoría feminista contemporánea, la fuerza del análisis de Bourdieu no reside tanto en su análisis de las relaciones entre géneros como en evitar la división tradicional esencialismo/antiesencialismo. (11) De manera que, “*las diferencias sexuales no son ni esencias ni simples significantes, ni una cuestión de realismo ni una de nominalismo: son una cuestión de práctica social*”. Por lo que las identidades de género no son fáciles de deconstruir sin un “verdadero cambio social”. A partir de ahí aborda las relaciones entre género y clase que cree no resueltas en Bourdieu al dar, en ocasiones, más importancia a la clase y propone tomar el género y la clase como categorías no jerarquizadas cuyas relaciones varían en distintos contextos sociales, subrayando la presencia constante del género en todos los campos sociales y, por tanto, su importancia en cualquier análisis social y destacando especialmente el carácter relacional de todos los conceptos en Bourdieu, por lo que el de género también lo es, lo que hace que “ser mujer” no signifique lo mismo ni tenga las mismas implicaciones en los diferentes campos ni en diferentes momentos.

Respecto a las críticas que se hacen a Bourdieu desde las nuevas sociologías del individuo, tanto Dubet como Martuccelli lo incluyen dentro o muy cercano de lo que consideran sociología clásica (Dubet, 2010; Martuccelli, 2007a); más específicamente Dubet (2010) critica el concepto de *habitus* porque cree que su fuerza y su debilidad está en que en él se confunden dos racionalidades de la acción: la de la integración y la de la acción estratégica (169); Martuccelli lo considera el paradigma de la sociología del personaje social que deriva la forma de actuar, de ser y de pensar de un actor de su posición en el espacio social, sociología que cree en crisis, que se pone de manifiesto en la evolución de la obra de Bourdieu que cada vez encuentra más anomalías en su modelo al detectar cada vez más desacuerdos entre la posición social y las experiencias subjetivas (2007a); es decir el “problema del ajuste entre la posición en el campo y la disposición personal” (2007a: 87) y también en el sentido de la homogeneidad supuesta al *habitus* (2007a). Y, es desde aquí, desde donde, a nuestro juicio, se han hecho las críticas más interesantes a Bourdieu, tal como hacen Jean-Claude Kaufmann y Bernard Lahire que “complejizan la teoría del *habitus*, estudiando los procesos de socialización múltiples y contradictorios de los individuos.” (Martuccelli y Singly, 2012:54). Kauffman explora las tensiones entre las disposiciones incorporadas y la voluntad (o.c. :57) mientras que Lahire se centra en la pluralidad y las tensiones entre las disposiciones incorporadas criticando a Bourdieu su énfasis en el aspecto unificador y sistemático del *habitus* (Lahire, 2004: 28).

---

173 Por citar algunos ejemplos: García de León (2010) reconoce la importancia que en su pensamiento ha tenido la sociología de Bourdieu y señala que este autor se hizo eco de su obra *Las elites dominadas* en *La dominación masculina*; Ramón del Castillo (2010) analiza la influencia de la obra de Bourdieu en la de Nancy Fraser y dice que aunque la autora cita más a Foucault, es mayor la influencia de Bourdieu; Yolanda Beteta (2009) utiliza el aparato conceptual de Bourdieu, en concreto los conceptos de *habitus* y violencia simbólica para estudiar la influencia de los mitos en la construcción de las identidades femeninas. Propone una reflexión y deconstrucción del *habitus*, señala que “el individuo debería pensar su forma de pensar y la manera en que los demás le piensan; debería deconstruir lo que Pierre Bourdieu denominó “*habitus*”, es decir, el sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción”(164), lo que llevaría a “un proceso de reestructuración del universo simbólico que se adapte a las nuevas identidades que están desarrollando las mujeres en las últimas décadas”(173) es decir, una subversión de los mitos para desarrollar una subjetividad femenina fuera de la dominación masculina; Agueda Gómez Suárez (2013) inspirándose en los trabajos de Bourdieu en la Cabilia analiza diferentes sistemas sexo/género y los califica como digitales (duros, rígidos) o analógicos (blandos y flexibles).

### 3.5. Individualización, modernidad reflexiva y elección

De lo que se habla es de una sociedad individualizada que forma sujetos capaces de reconocer su mundo, los objetos y la intencionalidad del conocimiento. A partir de la modernidad reflexiva, el individuo está inmerso en una libertad indeterminada, arriesgada y precaria, con su individualismo no lineal, el cual, es el resultado de la retirada de las instituciones clásicas (el Estado, la clase, la familia nuclear, el grupo étnico) debido a que los roles que en la primera modernidad reproducían individuos y sistemas lineales han sido ahora transgredidos. (Correa y Guillén, 2011: 151)

Paralelamente a estos intentos de superar dualismos, en la última parte del siglo XX una serie de pensadores comienzan a hablar del surgimiento de una nueva forma de sociedad que emerge de “una modernización de la modernidad” (Lamo de Espinosa, 2010:40).<sup>174</sup> Diferentes autores tratan de encontrar y definir la esencia de este cambio por lo que cada uno etiqueta esta “nueva sociedad” tratando de resaltar lo que considera sus características básicas: posmoderna, de la información, del consumo, del conocimiento, postindustrial, global, del riesgo, modernidad líquida, modernidad reflexiva, etc.

Beck y Beck (2003) hablan de dos posturas: los que consideran que después de la caída del muro de Berlín ha habido un cambio de época y los que no lo creen. Ellos se posicionan entre quienes creen que la acentuación de la modernidad reflexiva ha provocado una ruptura radical “un cambio fundamental en la naturaleza de lo social y lo político, una erosión de las certidumbres antropológicas que obliga a las ciencias sociales a modificar sus herramientas teóricas e incluso a reinventar las ciencias sociales propiamente tales”(27). Y ésta es, quizá, una de las ideas más repetidas y asumidas después por las nuevas sociologías del individuo <sup>175</sup>: el cambio ha sido - y esta siendo- de tal envergadura, que se necesitan paralelamente cambios en la forma de pensarlo e investigarlo.

Si bien existen desacuerdos en cuanto al alcance y el motor de los cambios, en lo que la mayoría están de acuerdo es en la magnitud de la presencia del cambio, en el cambio constante. La idea de cambio, de flujo, de sociedad líquida, en términos de Bauman, está presente en la mayor parte de los autores. Como señala Lash: “si la primera modernidad se basa predominantemente en una lógica de estructuras, la segunda, de hacer caso a Manuel Castells, implica una lógica de flujos.”(2003: 9):

...las nuestras son sociedades que, paradójicamente, no se asientan en la rutina, sino en el cambio, no en la continuidad sino en la discontinuidad, que han hecho de la innovación su principio axial y su regla. La regla es, por así decirlo, que todas las reglas deben revisarse, que nada es sagrado ni seguro, que todo está sometido a crítica, a reforma, a cambio (Lamo de Espinosa, 2010,56)

Para Giddens (1995) lo que explica el “carácter singularmente dinámico de la vida social moderna”, son tres elementos interrelacionados: la separación entre tiempo y espacio, el desenclave de las instituciones sociales y la reflexividad generalizada.

Identifica dos rasgos básicos de la experiencia mediada en la modernidad: al primero lo llama el *efecto collage*<sup>176</sup> y el segundo “la intromisión de sucesos distantes en la conciencia cotidiana”(41) y , es por eso por lo

---

<sup>174</sup> Lamo de Espinosa considera que fueron Alain Touraine y Daniel Bell quienes al hablar de la sociedad postindustrial en 1971 inauguran esta problemática que continúan autores como Ulrich Beck, A. Giddens, F. Drukker, Inglehart, Lyotard o Manuel Castells, entre otros, durante la década de los ochenta y noventa del pasado siglo. (2001, 2010)

<sup>175</sup> Y no solo de la nuevas sociologías del individuo, esta es también la tesis de la que parte Touraine (2005) para proponer un nuevo paradigma para las ciencias sociales.

<sup>176</sup>Del que pone como ejemplo la página de un periódico o la guía de un programa de televisión.

que, tal como hace Beck, se puede hablar de sociedad del riesgo, sociedad que los diferentes autores identifican con un aumento de las posibilidades de acción y, por tanto, de elección

vivir en la “sociedad de riesgo” significa vivir con una actitud de cálculo hacia nuestras posibilidades de acción”(…) En un universo social postradicional, individuos y colectividades disponen en cualquier momento de una serie indefinida de actuaciones potenciales (con sus correspondientes riesgos). La elección entre esas alternativas es siempre un asunto de “como si”, un problema de selección entre mundos posibles.(…)Dada la extrema reflexividad de la modernidad tardía, el futuro no consiste simplemente en la expectativa de sucesos por venir. Los “futuros” están reflejamente organizados en el presente en función del flujo continuo de conocimiento hacia las circunstancias que lo han generado.(Giddens, 1995: 44)

Esta idea de elección constante entre mundos posibles ligada a la reflexividad y al desanclaje, destradicionalización o desincrustación - en términos de Beck y Bauman - aparece en la mayor parte de los autores unida a la reflexión sobre los procesos de globalización e individualización, especialmente a éste último:

el término “individualización” debe entenderse como un término que designa una tendencia..Lo que , en última instancia, anuncia este desarrollo es el fin de las imágenes fijas, predefinidas del hombre. El ser humano se convierte ( radicalizando lo que quiso decir Sartre) en una elección entre posibilidades, en un *homo optionis*.(Beck y Beck, 2003: 44)

De esta forma, en la mayor parte de los autores que se han ocupado de esta problemática, individualización, reflexividad y desanclaje son términos que aparecen estrechamente relacionados entre sí a la hora de describir esa segunda modernidad y todos ellos se relacionan con un aumento de las posibilidades de elección que se inserta en una concepción de la modernidad reflexiva que se apoya en “una teoría del creciente poder de los actores sociales, o de la “agencia” en relación a la estructura” (Lash, 1997:138); de hecho, para este autor, el supuesto “nuclear” de la modernización reflexiva es la progresiva liberación de la agencia de la estructura (Lash, 1997). Aunque esta idea la matiza cuando se refiere a un “nuevo conjunto de condiciones estructurales de reflexividad”.

Sostendré que, aunque sin duda existe un cierto retroceso de las estructuras sociales que permite un margen mayor a la agencia, existen nuevas condiciones estructurales de esta agencia “libre” y con conocimiento. Sostendré que las estructuras sociales que se encuentran en retroceso están siendo desplazadas en gran medida por estructuras informativas y comunicativas.” (Lash, 1997:138)

Así, mientras que la desigualdad de oportunidades en el capitalismo industrial dependía del lugar del agente en el modo de producción, en la modernidad reflexiva las oportunidades dependen del lugar que se tiene en el “modo de información” y de este modo, se refiere a una nueva clase media ligada a la acumulación de información y una subclase excluida del acceso a la información y al conocimiento.

El retroceso de las estructuras sociales y el incremento de la libertad de agencia es experimentado por todas las clases sociales en la modernidad reflexiva. Solo en el caso de la subclase estas estructuras sociales no son desplazadas por estructuras informaciones y comunicacionales. (Lash, 1997:163)

Termina Lash sus reflexiones sobre estas cuestiones con una referencia a Bourdieu ya que cree que la única forma posible de partir del individuo es comenzar por un yo situado en una matriz de praxis de fondo que es el punto de partida de Bourdieu en su noción de *habitus*, y define su sociología como “un sociología de los fundamentos ontológicos(..) de la acción consciente.” (1997:192) destacando que el *habitus* no son categorías de clasificación sino “esquemas clasificatorios” que son mucho más flexibles. También remite a la noción de campo que cree coincide cada vez más con el campo informacional y comunicacional del que él habla (1997).

En general, con diferentes matices, el concepto de individualización “presupone un individuo como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones.” (Correa y Guillén, 2011: 145)

El ser humano elegidor, decididor y configurador, que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo. (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 70)

Ulrich Beck cree que existen muchos malentendidos con el concepto de individualización y lo diferencia de individualismo e individuación (proceso por el que los individuos se vuelven autónomos) definiéndolo como “un concepto que describe una transformación estructural, sociológica, de las instituciones sociales y la relación del individuo con la sociedad.” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 339)

Consideran la destradicionalización como la otra cara de la moneda de la globalización y por eso lo que caracteriza la segunda modernidad es la individualización que significa “desincrustar sin reincrustar” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003:30).<sup>177</sup> por lo que la biografía estándar se convierte en una *biografía de elección* (Beck, 1997: 30). Por primera vez en la historia el individuo está convirtiéndose en la unidad básica de la reproducción social, de manera que “la individualización está convirtiéndose en la *estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal*” por lo que que “el tipo occidental de sociedad individualizada nos habla de la necesidad de *buscar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas* (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 30)<sup>178</sup> lo que significa que las relaciones y vínculos sociales se eligen individualmente, “se están volviendo *reflexivos*, de manera que tienen que ser establecidos, mantenidos y renovados constantemente por los individuos” (2003: 89).

Creen que las ciencias sociales “están en parte operando con categorías *zombis* o muertas-vivientes que las ciegan ante las realidades y contradicciones de las modernidades globalizadoras e individualizadoras” (2003: 34) y entre los conceptos que consideran que han entrado en crisis está el de clase aunque eso de ninguna manera signifique una disminución de las desigualdades<sup>179</sup>:

A medida que gana terreno la modernidad, Dios, la naturaleza y el sistema social están siendo paulatinamente sustituidos, a grandes y pequeños pasos, por el individuo, un individuo confundido, despistado, indefenso y sin saber qué hacer ni a qué santo encomendarse. (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 48)

Por eso hablan de “libertades precarias”<sup>180</sup> con lo que se refieren a decisiones constantes que sitúan en el centro de la escena a los individuos, situación en la que la individualización se convierte en una obligación, no se

---

<sup>177</sup> Beck (1997) considera la individualización y la globalización como las dos caras de un mismo proceso, el de la modernidad reflexiva.

<sup>178</sup> “La biografía normal se convierte así en “biografía electiva”, en biografía reflexiva”, en biografía “hágalo usted mismo” (...) la biografía “hágalo usted mismo” es siempre una “biografía de riesgo” (...) La elección equivocada de carrera o de campo de acción, combinada y agravada por la espiral descendente de la desgracia privada(...) todo esto es llamado simplemente mala suerte. Tales casos ponen al descubierto lo que ya se veía venir: que la “biografía hágalo usted mismo” puede convertirse rápidamente en la biografía de la crisis.” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003,40)

<sup>179</sup> “...por paradójico que pueda parecer, es precisamente la individualización y fragmentación de las crecientes desigualdades en biografías separadas lo que se constituye en una experiencia colectiva. El concepto de clase *resta importancia* realmente a una situación de crecientes desigualdades sin unos vínculos colectivos. La clase, la capa social y el género presuponen un moldeado colectivo de la conducta individual, esa vieja idea de que, al saber que alguien fue aprendiz en la Siemens, también se sabe qué cosas dijo, cómo vistió y se divirtió, qué leyó y cómo voto. Éste silogismo en cadena se ha vuelto actualmente muy cuestionable. En las condiciones de la individualización, hay más bien que preocuparse por dilucidar si y cuándo toman forma nuevos modelos de acción colectiva, y qué modelos son.” (Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 33)

<sup>180</sup> También Lash utiliza el término libertades precarias y lo relaciona con lo que para él es una de las principales características de la segunda modernidad: la íntima relación entre lo social y lo técnico: “Es en el interfaz entre lo social y lo técnico donde encontramos al individuo de la segunda modernidad. Es en este interfaz donde obtenemos la precaria libertad de una “vida propia”, donde “inventamos lo político”, donde tenemos responsabilidad ecológica. El individuo de la segunda modernidad es un sujeto profundamente sociotécnico.” (2003:18)

alcanza por la libre elección de los individuos que están constantemente “obligados a elegir”. De manera que uno de los rasgos más importantes de la individualización es que no solo permite sino que también exige una activa contribución por parte de los individuos. Por eso al aumentar las opciones aumenta la necesidad de decidir y de realizar acciones individualmente. Pero “el otro lado de esta obligación de actividad es que el fracaso se convierte en fracaso personal, que ya no se percibe como una experiencia de clase”(Beck y Beck-Gernsheim, 2003: 73). Subrayan también el alivio que producen las rutinas y alertan sobre la confusión de confundir la individualización con “autonomía, emancipación, libertad y autoliberación de la humanidad” (o.c.: 46) ya que a veces “parece tener más peso la anomia que la autonomía”(o.c.: 47). La individualización lleva a lo que denominan “cultura de la propia vida” o “autocultura” (o.c: 99) que significa “destradicionalización” y pérdida de certidumbres y apoyaturas preestablecidas”, de manera que la vida se convierte en una vida electiva, una autobiografía de riesgo en la que “el individuo centrado en sí apenas se encuentra en condiciones de tomar las inevitables decisiones de una manera racional y responsable, es decir, con referencia las posibles consecuencias de sus actos.”(o.c.:108)

En esta misma línea, Bauman considera que la individualización en la modernidad tardía tiene un significado muy distinto al que tenía en la primera modernidad cuando se identificaba con la emancipación. En la segunda modernidad la individualización “consiste en hacer que la “identidad” humana deje de ser un “dato” para convertirse en una “tarea”, y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y de las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación”(2003:20). Considera que en la sociedad de clases de la época moderna “la clase y el género se cernieron, así, poderosamente sobre las series de elecciones individuales; (Bauman, 2003:22) pero lo que caracteriza el proceso de individualización más reciente es que los individuos están desincrustados aunque “los riesgos y las contradicciones siguen produciéndose de manera social; es solo el deber -y la necesidad- de hacerles frente lo que está siendo individualizado”(Bauman, 2003: 23). Además cree que no hay perspectivas de reincrustación para unos individuos “crónicamente desincrustados” a lo que añade:

No nos engañemos: ahora, como antes, la individualización es un destino, no una elección. En el país de la libertad de elección individual, la opción de escapar a la individualización de la participación en el juego individualizado no está en absoluto a la orden del día.(Bauman, 2003: 23)

Cree que la distancia entre la individualidad como destino y como capacidad es cada vez mayor, de forma que “la otra cara de la libertad sin cortapisas es la insignificancia de la elección” (2003:23) de forma que:

Un observador cínico diría que la libertad llega cuando ya no tiene mayor importancia. Una desagradable mosca de la impotencia ha caído dentro del caldo de la libertad, configurado por las presiones de la individualización; una impotencia que se percibe como más odiosa e irritante si cabe ante las expectativas suscitadas por dicha libertad. (Bauman, 2003:23)

Y cree que ésta es la principal contradicción de la segunda modernidad:

La individualización ha venido para quedarse. Toda elucubración sobre los medios de abordar su impacto en la manera de conducir nuestras vidas debe comenzar reconociendo este hecho. La individualización trae a un número de hombres y mujeres cada vez mayor una libertad de experimentar sin precedentes; pero (...) también trae una tarea sin precedentes: hacer frente a las consecuencias. El grandísimo abismo que se abre entre el derecho a la afirmación personal y la capacidad de controlar los marcos sociales que tornan factible o no realista dicha afirmación personal parece ser la principal contradicción de la “segunda modernidad”, una contradicción que, mediante la prueba del error, la reflexión crítica y la experimentación atrevida, todos debemos aprender a resolver colectivamente.( Bauman, 2003: 26)

En este mismo sentido, la contradicción, se manifiesta Lash (2003) para quien la sociedad del riesgo o modernidad reflexiva, se caracteriza por dos tesis, la del riesgo y la de la individualización y en ella el individuo está inmerso en sistemas no lineales como resultado de la retirada de las instituciones clásicas y por ello:



como no se cansa nunca de decir Beck, el individuo contemporáneo está caracterizado por la elección, mientras que las generaciones anteriores no podían hacer tales elecciones. Lo que Beck se calla a menudo es que este individuo debe elegir deprisa, debe -como en un reflejo- tomar decisiones rápidas(...) Este individuo no lineal puede desear ser reflexivo, pero no tiene ni tiempo ni espacio para reflexionar. (Lash, 2003:13)

Por su parte, Giddens define el desenclave o desanclaje<sup>181</sup> como “la “extracción” de las relaciones sociales de sus circunstancias locales y su rearticulación en regiones espaciotemporales indefinidas.”(2002:30)<sup>182</sup> o el “despegar” las relaciones sociales de sus contextos sociales de interacción y reestructurarlas en indefinidos intervalos espacio-temporales”(2002: 32), concepto directamente ligado al de globalización que considera esencialmente como “acción a distancia” (1997:123).

En cuanto a la *reflexividad*, cuestión clave en ese proceso de individualización,

..Giddens y Lash vinculan la esencia de la modernización reflexiva al conocimiento. Este enfoque del conocimiento en la modernización reflexiva se basa en tres puntos: en primer lugar, que mientras más moderna se hace una sociedad, tanto más conoce ella de sí misma; en segundo lugar, que cuanto más se conoce una sociedad a sí misma, más se desmorona la constelación de estructuras tradicionales y se sustituye por una reconstrucción de estructuras mediadas por la ciencia, y, en tercer lugar, que los individuos pueden de ese modo liberarse de las estructuras y han de redefinir su contexto de acción en circunstancias de inseguridad construida.(Escobar, 2003: 281)

Beck usa la expresión “modernidad reflexiva” para describir las características más importantes de la sociedad actual y Giddens (2002) se refiere a la “índole reflexiva de la modernidad” pues “la reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de la información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente”(46)

La modernidad institucionaliza el principio de la duda radical y recalca que todo conocimiento adopta la forma de hipótesis(..). En las condiciones de lo que yo denomino modernidad “reciente” o “tardía” -el mundo de hoy-,el yo, al igual que los ámbitos institucionales más amplios donde existe, tiene que hacerse de manera refleja. Pero esta tarea habrá de realizarse en medio de una compleja diversidad de opciones y posibilidades.

Las nociones de confianza y riesgo<sup>183</sup> son de especial aplicación en circunstancias de incertidumbre y elección múltiple.”(Giddens, 1995:11)

Para Lash (1997) la reflexividad es que la agencia, liberada de las constricciones estructurales, reflexiona sobre sus condiciones sociales de existencia, es decir, sobre las estructuras; y la autoreflexividad, que la agencia reflexiona sobre sí misma.

---

<sup>181</sup> Dependiendo de la traducción se emplea un término u otro en Giddens (1995) se emplea el término desenclave y en Giddens (2002) desanclaje.

<sup>182</sup> Habla de dos tipos de mecanismos de desenclave que denomina *señales simbólicas*” y *sistemas expertos*. Cuando se refiere a ellos en conjunto habla de *sistemas abstractos*.. “Las **señales simbólicas** son medios de cambio de valor estándar y, por tanto, intercambiables en una pluralidad de circunstancias. El ejemplo por excelencia y el más importante por su omnipresencia es el **dinero**(...) Los **sistemas expertos** dejan en suspenso el tiempo y el espacio al emplear modos de conocimiento técnico cuya validez no depende de quienes los practican y de los clientes que los utilizan(...) los sistemas expertos no quedan confinados a áreas de pericia tecnológica. Se extienden a las mismas relaciones sociales y a la intimidad del yo. El médico, el asistente social y el psicoterapeuta son personas clave en los sistemas expertos de la modernidad, al igual que el científico, el técnico o ingeniero. Ambos tipos de sistemas expertos dependen de forma esencial de la **confianza**.”(Giddens, 1995:31) Y considera que“La confianza, de varios tipos y niveles, sustenta una multitud de decisiones de cada día tomadas por todos nosotros al orientar nuestras actividades.”(Giddens, 1995: 32) En Giddens(2002) desarrolla los conceptos de fiabilidad y confianza sobre los que descansan los mecanismos de desenclave.

<sup>183</sup> La noción de riesgo es fundamental en Giddens y llama la atención sobre que en ningún caso significa que en la sociedad actual haya más riesgos que en las anteriores sino que es mayor la influencia de acontecimientos distantes. (Giddens 1995)

Giddens es uno de los autores que más se ha ocupado de la elección en relación con la modernidad reflexiva. Subraya que la identidad del yo se problematiza en la modernidad reflexiva (1995) y en este plano del yo:

un componente fundamental de la actividad diaria es el de la mera *elección*. Obviamente, no hay cultura que elimine del todo la elección en los asuntos cotidianos y todas las tradiciones son efectivamente elecciones entre un conjunto indefinido de posibles pautas de comportamiento. Sin embargo, la tradición o los hábitos establecidos ordenan la vida dentro de canales relativamente impuestos. La modernidad coloca al individuo frente a una compleja diversidad de elecciones y, al carecer de carácter fundacional, ofrece al mismo tiempo poca ayuda en cuanto a qué opción se habrá de escoger (Giddens, 1995:105)

Entre las consecuencias que derivan de esta pluralidad de elecciones Giddens subraya también la necesidad de elegir: “no tenemos más elección que elegir” (1995:106). En relación con la elección aparece el concepto de estilo de vida “conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no solo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo.” (o.c.:106) de manera que los individuos han de elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones.

Pero, debido a la “apertura” de la vida social actual, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de “autoridades”, la elección del estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo y para la actividad de cada día. (Giddens, 1995:16)

De manera que las diferentes elecciones “son decisiones referentes no solo a cómo actuar sino a quien ser.” (Giddens, 1995:106)

La reflexividad del yo, junto con la influencia de los sistemas abstractos, afecta de manera general el cuerpo y a los procesos psíquicos (..) el cuerpo se ha convertido en expresión de elecciones y opciones. (Giddens, 1995:16-17)

Pero, aclara que hablar de multiplicidad de elecciones no significa ni que todas las opciones estén abiertas a todos los individuos, ni que estos decidan siempre con plena conciencia de las posibilidades; y remite a Bourdieu cuando señala que las variaciones del estilo de vida son al mismo tiempo el producto de unas estructuras estructurantes.

Es evidente que las oportunidades de vida condicionan las elecciones de vida para cualquier individuo o grupo (deberíamos recordar que las elecciones de estilo de vida se suelen utilizar de forma activa para reforzar la distribución de las oportunidades de vida). La emancipación de situaciones de opresión es el medio necesario para ampliar el campo de algunos tipos de opciones de estilo de vida. (Giddens, 1995:112)

Poniendo como ejemplo las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a su conjunto de oportunidades:

Las mujeres tienen hoy día la posibilidad nominal de elegir entre una gran variedad de oportunidades; sin embargo, en una cultura masculina, muchas de esas vías están en realidad cerradas. Más aún, para lograr las realmente existentes, las mujeres deben abandonar su identidad anterior, “prefijada”, más radicalmente que los hombres. En otras palabras, las mujeres experimentan la apertura de la modernidad tardía de forma más plena pero más contradictoria. (Giddens, 1995:137)

Por último Giddens se refiere a *momentos decisivos* “aquellos en que los individuos se ven llamados a tomar decisiones especialmente determinantes para sus ambiciones o, más en general, para sus vidas futuras.” Puntos de transición que tienen implicaciones importantes no solo para las circunstancias de la futura conducta de la persona sino también para la identidad de su yo.” (Giddens, 1995:182) Son momentos de encrucijada y pone como ejemplo, entre otros, la elección de carrera. Estos momentos decisivos están en especial relación con el riesgo, puesto que amenazan “la coraza protectora que defiende la seguridad ontológica del individuo” (Giddens, 1995: 146).

Para Bauman y May (2009) la libertad de actuar está limitada por circunstancias sobre las que no se tiene control, especialmente en situaciones de competencia, en las que el resultado está limitado por factores materiales y también por quiénes somos y por el modo en el que nos ven los demás; ya que la libertad para actuar en el presente está modelada por circunstancias y experiencias acumuladas en el pasado. Creen que hay que pensar las relaciones entre libertad y dependencia como un proceso constante y lo consideran como “un indicador de la posición relativa que una persona, o una categoría de personas, ocupa en una sociedad” (Bauman y May, 2009: 39). Además, llaman la atención sobre un aspecto fundamental de las elecciones: el relativo a que las elecciones son una forma de identificación y desidentificación: una forma de construir el *nosotros* y el *ellos*.

Para estos autores, si no se pueden usar las leyes que explican los fenómenos físicos para explicar las conductas humanas es precisamente por la elección y se refieren a diferentes tipos de acciones en las que juega un papel mayor o menor la elección racional y hacen hincapié en que las diferencias en la libertad de elección remiten a desigualdades sociales: mayor acceso a recursos implica mayor poder y, por un rango más amplio de elecciones de manera que definen el poder como:

la posibilidad de perseguir fines libremente elegidos hacia los que se orientan nuestras acciones y del manejo de los medios necesarios para la persecución de dichos fines. El poder, por lo tanto, es una capacidad habilitante. Cuanto más poder tienen las personas, más amplio es el rango de elecciones y más extenso el alcance de los resultados que pueden perseguir con realismo.<sup>184</sup> Tener menos poder o hasta carecer de poder, significa que podrá ser necesario moderar o incluso recortar las esperanzas realistas con respecto a los resultados de nuestras acciones. De ese modo, tener poder es ser capaz de actuar más libremente, en tanto tener menos poder, o no tener poder, significa tener la libertad de elegir supeditada a las decisiones de otros vía su capacidad para determinar nuestra acciones (79)<sup>185</sup>

Resumiendo al máximo, estas aportaciones parten de la idea de la existencia de un cambio radical en las formas sociales, cambio en el que el aumento de las posibilidades de elección por parte de los individuos, la obligación de elegir, “la compleja diversidad de opciones”, el aumento de la reflexividad en paralelo a un aumento del acceso a la información y a la relativización de la autoridad, así como el cambio continuo y la pérdida de las certidumbres, se convierten en características fundamentales de esta nueva “sociedad” en la que las decisiones individuales se tornan fundamentales no solo porque definen qué hacer sino qué ser. De manera que este protagonismo del individuo, que para algunos implica una retirada de las estructuras, exige una nueva forma de entender e investigar lo social y eso es lo que se proponen los sociólogos que forman parte de los que ellos mismos denominan “nuevas sociologías del individuo”.

### 3.6. La elección en las nuevas sociologías del individuo

De nada sirve leer los grandes procesos sociales si se es incapaz de comprender la vida de las personas.: la forma en que viven, luchan y afrontan el mundo.(Martuccelli y Singly, 2012:11)

A partir de las reflexiones sobre la individualización en la modernidad avanzada, especialmente las de Ulrich Beck, se produce lo que Martuccelli y Singly (2012) denominan un “cambio de paradigma” (32) en el que los sociólogos “al interesarse por las trayectorias individuales, descubren que éstas no pueden reducirse a figuras

---

<sup>184</sup> Esta afirmación de que “a más poder, mayor el rango de elecciones posibles” consideramos que ha de ser matizada en el sentido de distinguir entre el rango de elecciones marcadas por lo que Elster llama “conjunto de oportunidades” que, efectivamente es mayor cuanto mayor sea el poder, y las preferencias; de tal forma que lo que llamamos “espacio social de elección” no solo depende de las oportunidades, también de los deseos y éstos, es posible, que en determinadas posiciones sociales, restrinjan considerablemente el abanico de posibles elecciones de manera que la relación no es tan simple y directa como aquí se subraya.

<sup>185</sup>Por otra parte, consideran que hay dos caminos para conseguir la devaluación de la libertad de otros y el acrecentamiento de la propia libertad, mediante coerción y comprometiendo los deseos de los otros en la consecución de los propios fines y se preguntan si son materia de elección los valores que modelan nuestras orientaciones.(Bauman y May, 2009)

tipo, y se deciden progresivamente a prestar mayor atención a los individuos.”(29). En este contexto, surgen las llamadas “nuevas sociologías del individuo”. Etiqueta que agrupa a una serie de sociólogos de orientaciones teóricas muy diversas pero que comparten una serie de supuestos sobre la sociedad actual y la forma de abordarla.

La sociología del individuo propiamente dicha, a veces en diálogo crítico con la tesis del individualismo institucional, solo se constituye verdaderamente cuando se toma en cuenta la complejidad institucional contemporánea, cuando ya no se definen los agentes sociales solo por una pertenencia típica (medio social, género, generación), y cuando se presta atención al trabajo de cada uno de ellos sobre sí mismos.(Martuccelli y Singly, 2012:34)

Estas nuevas sociologías del individuo se distancian de la microsociología por su interés en los aspectos macrosociales:

La distinción entre antiguas y nuevas sociologías del individuo pretende marcar una diferente filiación teórica para distinguir las microsociologías, que se centran en las interacciones de los individuos en línea con los planteamientos de autores como Erving Goffman que vieron la luz en los años sesenta, y las nuevas formas de hacer sociología que atienden al individuo sin privilegiar el nivel micro, sino más bien al contrario, tienen una dimensión macrosociológica pero a escala del individuo. (Santiago, 2015: 139)

Martuccelli y Singly (2012) identifican una serie de características de estas sociologías entre las que destacan su aparición ligada a los cambios de la segunda modernidad; el tener una fuerte base empírica; su distanciamiento respecto al Individualismo metodológico al no privilegiar la acción intencional; su interés en el trabajo del actor sobre sí mismo por lo que “las razones o intenciones del actuar se estudian en relación con el trabajo que sobre sí mismo realiza el individuo -sea éste consciente o disposicional-”(52) lo que implica además que el individuo sea sistemáticamente estudiado como un proceso; trabajo en el que se concede un lugar primordial a las tensiones que cada autor aborda de diferente manera aunque todos tienen en común “la visión de un individuo complejo -y trágico-sometido a muchas ambivalencias.”(53) y, sobre todo, todos ellos consideran que el mejor modo de estudiar lo social en en la escala del individuo.

De manera que, lo que principalmente caracteriza estas nuevas sociologías del individuo no es la idea de la desaparición de lo social o el fin de la sociedad como se afirma desde otras perspectivas<sup>186</sup> sino que “en la medida en que la sociedad o las instituciones no transmiten ya de manera armoniosa normas de acción,

---

<sup>186</sup> Esta es la tesis que defiende por ejemplo Touraine (2005) uno de los máximos exponentes de la idea del fin de lo social. Parte, como otros autores, de la idea de que el cambio social es de tal envergadura que necesariamente lleva aparejado un cambio de paradigma sociológico. El cambio social que ha supuesto la destrucción de todas las categorías sociales: clases, instituciones, socialización, por lo que los instrumentos de análisis de la sociología clásica no sirven “ya *no* podemos, ya *no* debemos *pensar socialmente los hechos sociales*”(105) así que propone un cambio de paradigma en el sentido de un “análisis no social de lo social” en el que las categorías culturales reemplacen a las sociales situando en el centro del nuevo paradigma dos nociones: el sujeto y los derechos culturales. La descomposición social surge de la mezcla de la globalización (con la mundialización de los mercados con lo que los conflictos se sitúan en el nivel de la gestión global y provoca una separación entre economía y sociedad que lleva a la destrucción de la idea de sociedad) y de la ruptura del vínculo entre el actor y el sistema y de los vínculos sociales más tradicionales. Y considera que este fin de lo social es lo que puede llevar al nacimientos del sujeto. Por lo que se sitúa entre quienes colocan al actor, sus experiencia y sus interacciones en el núcleo del análisis sociológico.. Cree que el individuo actual, frente a individuos anteriores determinados por su posición social, escapa a los determinismos en tanto en cuanto es un sujeto “autocreador” pues aunque cree que ha de tenerse en cuenta que todo individuo es producto de una época, ha de tenerse en cuenta su experiencia de libertad, de la posibilidad de elegir entre el bien y el mal. Por lo que las preferencias y los gustos no están ya determinados por la posición social y sí por las experiencia reales de los individuos en sus relaciones sociales, de manera que cree que el estudio de los determinantes sociales constituye actualmente más un obstáculo que un beneficio para la investigación social. Se refiere al despertar del sujeto, que distingue del individuo y del yo y liga esta idea del sujeto a las de libertad, creación y reflexión desligadas de la posición social, por lo que se refiere a un mundo postsocial del que considera como principales protagonistas a la mujeres. Y que de un mundo masculino de elecciones binarias ( que concreta en la elección vida profesional/personal) se ha pasado un mundo de ambivalencias en el que las mujeres son capaces de ofrecer soluciones combinadas y el posfeminismo, que define como el movimiento que hará pasar de una sociedad de hombres a otra de mujeres, ha superado los logros del feminismo. Idea esta que desarrolla más extensamente en otra obra (2007) dedicada a las mujeres.

corresponde a los individuos darles sentido a sus trayectorias” (Martuccelli y Singly, 2012: 32). Por lo que “el interés actual por el individuo procede de una convicción teórica específica: el estudio de la sociedad contemporánea es inseparable del análisis del imperativo social que obliga a los individuos a construirse en tanto individuos.”(o.c., 2012:35)

Todos ellos conceden gran importancia a la investigación empírica y comparten algunos supuestos comunes. Respecto a la polémica cuantitativo-cualitativo, se posicionan entre quienes consideran que los procedimientos cualitativos, especialmente la entrevista ofrece una perspectiva privilegiada de investigación, pero no rechazan el uso de procedimientos estadísticos. Es muy interesante la reflexión que, sobre el uso de la estadística, por una parte, y la entrevista, por otra, hacen Martuccelli y Singly (2012). Respecto al uso de procedimientos cuantitativos consideran que:

*A priori* se podría pensar que los métodos cuantitativos no estarían en el lugar de posibilitar una sociología del individuo singular. En efecto, uno de los usos de la estadística en sociología es el de hacer desaparecer a los individuos y no conservar sino su pertenencia a tal o cual grupo social, o, aún, el de no definir a los individuos sino como personajes sociales. (...) . Ellas hacen aparecer en el lugar de esos individuos evaporados (provisoriamente) los determinantes sociales, los factores que pueden explicar la práctica estudiada. Por un acto de magia metodológica, hacen visibles los supuestos efectos de los determinantes sociales y ya no a los individuos que son condicionados por ellos.(83)

Pero aunque los métodos cuantitativos “puedan poner a los individuos entre paréntesis”, creen que es posible su uso en las nuevas sociologías del individuo ya que permiten captar las coerciones que “impiden a los individuos un completo desarrollo personal” posibilitando concretar “los márgenes de juego; a través de las encuestas se puede” estudiar la relación personal con las prácticas, o sea, el sentido subjetivo de las conductas”(83). El análisis cuantitativo permite ver “el grado de emancipación “real” de los individuos respecto de sus pertenencias sociales(84):

la encuesta estadística permite medir la distancia entre la realidad y la sociedad individualista tal como ésta sería si funcionará según ese ideal. Para ello, hace desaparecer la singularidad de los actores reduciéndolos a dimensiones estatutarias como el sexo, el origen social, la trayectoria o la familia a fin de ver si esos elementos identitarios dan cuenta de la mayor parte de las diferencias observadas.(84)

En segundo lugar, permite el análisis de las variaciones intragrupales e intraindividuales. Para ello proponen actuar, leyendo las tablas no solo en vertical ( siempre considerando que en las columnas están los valores de la variables y en las filas grupos de individuos) sino también en horizontal ya que “ el paso de una lectura vertical a una horizontal hace visible la dispersión de prácticas en un grupo social determinado y por lo tanto suprime el efecto de homogeneidad que produce la lectura vertical.”(85)

Por último, las sociologías del individuo consideran, siguiendo a Berger y Luckmann, que la realidad tiene dos dimensiones: objetiva y subjetiva y por eso, en la encuesta, se da tanta importancia a las prácticas como al sentido que los sujetos dan a las practicas.

Respecto al uso de la entrevista cualitativa, creen que debe tener un lugar destacado debido a que permite dirigir la mirada del sociólogo hacia algunos aspectos de especial interés para estas sociologías: el trabajo sobre sí mismo del individuo, la singularidad y los intentos de construir una coherencia por parte del sujeto.

Más allá de estas semejanzas, existen grandes diferencias entre unos y otros, especialmente por las bases teóricas de las parten y por los aspectos que destacan. Por una parte están autores como Kaufmann o Lahire que se centran especialmente en la pluralidad y la complejidad- tanto de las disposiciones, a partir de procesos de socialización múltiples y contradictorios, como de los contextos y situaciones que tienen que abordar los

individuos a lo largo de su vida-. Y en esta pluralidad surgen tensiones que el individuo debe abordar y solucionar como una tarea, como una prueba, lo que enlaza con el eje central sobre el que se sustenta la obra de otra parte de estos autores (como Dubet, Martuccelli y Singly): el trabajo que hacen los individuos sobre sí mismos. Entre los diferentes autores que se encuadran dentro de las nuevas sociologías del individuo destacamos, por diversas razones, a Dubet, Lahire y Martuccelli no con afán de desarrollar su pensamiento sino como ejemplo de esta nueva forma de entender la sociología, porque todos ellos en algún momento se han ocupado de cuestiones relativas a la elección y porque algunas de sus ideas y conceptos serán utilizadas a lo largo de la tesis.

### 3.6.1 Dubet: la experiencia social

Dubet tiene, por una parte, interesantes reflexiones sobre la institución escolar (2007; 2013) y la experiencia de los estudiantes universitarios (2005; 2010) y, por otra, aportaciones sobre el trabajo social y los trabajadores sociales (2013).

Una de las nociones clave que propone Dubet es la de *experiencia social*. Noción que parte de la crítica a lo que denomina sociología clásica<sup>187</sup> en la que incluye desde Durkheim a Elias o Bourdieu, porque cree que no sirve para el estudio de las sociedades actuales en las que destaca la “heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas” por lo que la identidad pasa de ser un “ser” a ser un “trabajo”; además subraya la *distancia de los actores con el sistema* aunque eso:

no significa que el actor ya no tenga nada que ver con la sociedad, como sostienen con enorme ligereza los que describen el individualismo contemporáneo como el reino de la libertad de los individuos en una sociedad que se ha reducido a ser un mercado de oportunidades. (2010:16)

La idea básica es que la pluralidad de la experiencia produce una distancia respecto al sistema que junto con la reflexividad hace que se convierta en especialmente importante para la sociología actual *el estudio del proceso que convierte a los actores en sujetos* (2010:16)<sup>188</sup>.

Cree que “la variedad de lógicas de la acción se ha vuelto hoy el problema más crucial del análisis sociológico”(80) ya que “la dispersión de las lógicas de la acción se ha vuelto la regla”(81). Por ello propone la noción de *experiencia social* para sustituir a la de acción social, subrayando que:

<sup>187</sup> Es muy interesante mostrar lo que entiende Dubet por sociología clásica en la que destaca la importancia que se concede al proceso de socialización y lo enlaza con la libertad del actor “En esa perspectiva, la vocación de la sociología es mostrar cómo las categorías de la práctica y de la experiencia personal no son, de hecho, sino las del conjunto de la sociedad. El desvelamiento de los mecanismos de la socialización se convierte en una especie de imperativo general de la sociología: se trata de mostrar cómo conductas percibida como elecciones y libertades están de hecho socialmente constituidas, cómo conviene explicar lo social por lo social, cómo lo social es, hasta cierto punto, autosuficiente. La acción social no es el reino de la libertad, pero no es percibida tampoco como un condicionante, o como un determinismo, sino como una interiorización de lo social que permite al individuo producir o “inventar” las conductas adaptadas al funcionamiento de este sistema, cuyos principios fundamentales haces suyos transformándolos en categorías de Yo. Cuanto más interioriza lo social, más autónomo es el individuo, pero el sociólogo clásico no puede creer que esta vivencia de la autonomía sea la libertad, pues procede la la integración social y del trabajo de socialización. Debe entonces mostrar de qué modo la acción de los individuos, incluida la acción más personal (la elección de pareja, la decisión del voto, los gustos estéticos, las maneras de conocer o las prácticas religiosas) está socialmente constituida y, a poco que le busquemos una explicación causal, determinada.”(2010:37) Más adelante dice que la idea central es la de la identidad entre el actor y el sistema a partir de la acción (44) por lo que él mismo advierte que “Hay que calibrar la importancia del modelo clásico del que no es fácil deshacerse sin salirse del campo de la propia sociología.”(45)

<sup>188</sup> Dubet es discípulo de Touraine y aunque se distancia de él en algunas partes de su obra, también está presente su influencia en ella.



La noción de experiencia tiene sentido y utilidad si la acción no puede reducirse a la versión subjetiva del sistema, si el actor no está totalmente socializado. Pero esta propuesta, que se ha vuelto cuando menos trivial, plantea numerosos problemas pues la parte no socializada de la acción continúa estando socialmente definida y construida. Si el actor no está totalmente socializado, no es porque le preexistan elementos “naturales” e irreductibles, por ejemplo el alma o la razón; es porque la acción social no tiene unidad, no puede reducirse a un programa único.(2010:86)

Por ello critica tanto a las concepciones de lo que llama actor hipersocializado en el sentido de Garfinkel como al actor hiposocializado propio de las concepciones estratégicas de las que afirma que tampoco escapan a esta crítica:

al aparecer en ellas la libertad de decisión del individuo apenas de un modo teórico, pues éste no elige más que lo que puede elegir en función de sus intereses y preferencias. El sujeto del utilitarismo no necesariamente es más actor que el del estructuralismo, particularmente cuando está demostrado que no posee más que una sola posibilidad de juego en una situación que le viene dada; una racionalidad como ésa puede estar tan determinada como el sometimiento a un código cultural(...) este actor “hiposocial” está tan sometido las leyes como su rival hipersocializado.(Dubet, 2010:87)

A partir del supuesto de que “la socialización no es total no porque el individuo escape de lo social, sino porque su experiencia se escribe en registros múltiples y no congruentes” (2010:89) -y ahí es donde surge el margen para la autonomía del individuo-, define como objeto de la *sociología de la experiencia* la subjetividad de los actores que “rechaza tanto la imagen de un actor completamente ciego como la de uno completamente clarividente.”(2010:90) y es esta conciencia que los actores tienen del mundo y de sí mismos el principal material con el que cuanta el sociólogo por lo que:

... debe tomarse en serio el sentimiento de libertad manifestado por los individuos, no porque sea la expresión de una “verdadera libertad”, sino porque da fe de la experiencia misma, de la necesidad de administrar varias lógicas, de la percepción de la acción como un desafío y como un “drama”;(...). Al contrario de la imagen heroica de un sentimiento de libertad conquistador, los actores sienten esta libertad más bajo forma de ansiedad, de incapacidad de elegir, de inquietud en relación a las consecuencias de sus elecciones.(2010:91)

De manera que esta sociología busca tratar a cada individuo “como a un “intelectual”, como a un actor capaz de dominar conscientemente, al menos en cierta medida, su relación con el mundo.”(2010:96)

Define la experiencia como una combinación de lógicas de acción que el actor articula y que es lo que constituye su subjetividad y reflexividad y considera que el análisis de la experiencia social consta de tres operaciones básicas. En primer lugar aislar las lógicas de acción que aparecen en cada experiencia concreta, en segundo lugar buscar la comprensión que tiene el actor de dicha experiencia y en tercer lugar, ir desde estas experiencias hacia el sistema.

Se centra en lo que denomina el *trabajo del actor* que es el principal objeto de la sociología de la experiencia y se refiere a un actor disociado lleno de tensiones entre las diferentes lógicas y, a partir de aquí hace una crítica al concepto de *habitus* de Bourdieu porque considera que mezcla y confunde dos racionalidades de la acción: la de la integración y la de la acción estratégica. (2010:169)

Uno de los ámbitos más estudiados por Dubet es el de la educación y, en concreto la experiencia escolar y estudiantil, a la que aplica su análisis combinando las tres lógicas de acción. A partir de la combinación de dichas lógicas elabora una tipología de estudiantes con el que investiga, entre otras cuestiones el paso a la universidad. Son muy interesantes sus recomendaciones sobre la producción de conocimiento sociológico y la relación entre el conocimiento del sociólogo y el de las personas investigadas a partir de sus reflexiones sobre

las elecciones de los estudiantes<sup>189</sup> y de su consideración de los actores como expertos. Reconoce que su sociología no se separa radicalmente de la clásica ya que acepta su pregunta central “¿cómo conciliar la autonomía del actor y el carácter “determinado” de la acción?- y rechaza la idea de una separación radical entre el actor y el sistema, como si se tratase de dos órdenes de realidad diferentes.”(2010:227) Considera que:

La teoría más convincente, *al mismo tiempo que responde a criterios de científicidad*, es aquella que esté más cercana de la experiencia de los actores y que no se concede la comodidad de dejarles ciegos; pensemos a este respecto en las teorías de la desigualdad de oportunidades escolares. La más fuerte es también la más verosímil en el plano microsociológico, es decir, a nivel de la experiencia de los actores. Esto no quiere decir que se adecue a la ideología de los actores, sino que puede explicar su experiencia y, en consecuencia, que en algunas condiciones éstos pueden reconocerse en ella. El debate entre los sociólogos y los actores se desarrolla, sino en el terreno del desafío, si al menos en el de una verosimilitud, lo cual no es desdeñable a los efectos de una demostración.(2010:211)

Por ello propone la verosimilitud, entendida como “el reconocimiento de una teoría sociológica por parte de los actores implicados”(2010:226) como una cuestión metodológica primordial para lo que propone diversos encuentros entre la persona que investiga y las investigadas de forma que, una vez que el sociólogo analiza las opiniones de los actores, éstos son invitados a interpretarlas lo que implica encuentros repetidos entre unos y otros.<sup>190</sup>

### 3.6.2. Lahire: de lo social individualizado

Lahire parte de unos supuestos teóricos muy diferentes al ser discípulo de Bourdieu y, al tiempo, uno de sus más interesantes críticos. En su obra *El hombre plural* se refiere a las diferentes tensiones entre las diferentes teorías respecto a su concepción del actor y de la acción<sup>191</sup> y, de acuerdo con su propuesta, define su obra como un diálogo entre las diferentes partes de sí mismo y de sí mismo en relación con otros autores (2004:17) por lo que se apoya en conocimientos tomados de diversas disciplinas: antropología, filosofía, historia y psicología, reivindicando especialmente a Piaget. Coincide con Dubet en su insistencia en los diferentes tipos de acción:

El esbozo de una teoría del actor plural, las reflexiones sobre las distintas formas de reflexividad en la acción, sobre las formas de la incorporación de lo social y el lugar del lenguaje en el estudio de la acción y de los procesos de interiorización que proponemos, han sido elaborados con el desvelo constante de no tener en la cabeza un solo tipo de acción y teorizarla por generalización abusiva sino, por el contrario, hacer variar sistemáticamente la casuística de lo posible(19)

Por ello, considera como uno de los principales problemas de Bourdieu su énfasis “en el aspecto “sistemático” y “unificador” del *habitus*” (2004:28)

¿Qué es lo que prueba que la subjetividad no funciona por simple acumulación o almacenamiento de conocimientos y de experiencias antes que por síntesis y unificación?.(...) la psicología experimental, lo mismo

---

<sup>189</sup> Estas reflexiones se abordarán con más detalle en capítulos posteriores.

<sup>190</sup> Todas estas cuestiones las aborda Dubet (2010) en detalle en el último capítulo que denomina “Entre los sociólogos y el actor”.

<sup>191</sup> “Normalmente, las teorías de la acción y del actor se oponen en torno a una serie de tensiones interpretativas: tensión entre las teorías que privilegian la unicidad y la homogeneidad del actor (de su identidad, de su relación con el mundo, de su “yo”, de su sistema de disposiciones...) y las que describen una fragmentación infinita de los “yo”, de los roles, de las experiencias...; tensión, también, entre las teorías que otorgan un peso determinante al pasado del actor y las que hacen como si éste no tuviera pasado; tensión, finalmente, entre las teorías del actor consciente, del actor-estratega, calculador, racional, vector de intencionalidades o de decisiones voluntarias (y que, a veces, creen poder deducir de sus capacidades calculadoras, conscientes, racionales... una libertad fundamental del actor) y las teorías de la acción inconsciente, infraconsciente, o no consciente, que presentan las acciones como ajustes prerreflexivos a unas situaciones dadas.” (Lahire 2004:16)

que una parte de la psicología cultural contemporánea, presenta numerosos resultados científicos tangibles, que ponen seriamente en cuestión las premisas de la unidad.(2004:29)

Cree que la unicidad es más una ilusión bien fundada que se apoya en un trabajo que “es tanto más laborioso para los actores cuanto más se inscriben precoz y duraderamente en grupos y universos sociales múltiples, heterogéneos y contradictorios.”(2004:35) por lo que la unicidad o pluralidad del actor no debe plantearse como una dicotomía y la cuestión debe ser replanteada en el sentido de “¿cuáles son las condiciones sociohistóricas que posibilitan un actor plural o, por el contrario, un actor caracterizado por una profunda unicidad?”(2004:36) y, concluye que en las sociedades actuales las personas, cada vez más se sitúan en múltiples escenarios con procesos de socialización heterogéneos, no coherentes e incluso contradictorios y destaca incluso la no homogeneidad del universo familiar que, a veces, se presupone. Por lo que define al actor plural como “ el producto de la experiencia -a menudo precoz- de socialización en contextos sociales múltiples y heterogéneos.” (2004:54) Lo que significa que cada actor incorpora una pluralidad de esquemas de acción y hábitos junto con “el sentido de la pertinencia contextual (relativa) de su puesta en práctica. El actor aprende-comprende que lo que se hace y se dice en un contexto dado no se hace ni se dice en tal otro.”(2004:55)

A partir de ahí habla de modelos en los que se otorga todo el peso al pasado del actor (al enfatizar la socialización) y otros en los que no se tiene en cuenta - la TAR , el individualismo metodológico, interaccionismo simbólico o metodología- y propone tener en cuenta el pasado incorporado pero teniendo en cuenta el presente de acción.

La articulación pasado-presente solo adquiere pleno sentido cuando “pasado” (incorporado) y “presente” (contextual) son diferentes, y reviste una importancia particular cuando “pasado” y “presente” son, a su vez, fundamentalmente plurales, heterogéneos.(2004:71)

Por ello propone como campo de investigación

*la cuestión de las modalidades de desencadenamiento de los esquemas de acción incorporado (producidos en el curso del conjunto de las experiencias pasadas) por los elementos o por la configuración de la situación presente, es decir la cuestión de las maneras con que una parte -y solo una parte- de las experiencias pasadas incorporadas es movilizadas, convocadas, despertadas por la situación presente.”(2004:77)<sup>192</sup>*

Subraya que el comportamiento del actor “está por completo determinado socialmente”(2004:84), pero se refiere a la dificultad de observar las disposiciones y define la acción como punto de encuentro entre el pasado incorporado y la situación presente:

La acción (la práctica, el comportamiento...) es, por tanto, el punto de encuentro de las experiencias pasadas individuales -que han sido incorporadas en forma de esquemas de acción (esquemas sensoriomotrices, esquemas de percepción, evaluación, apreciación, etc.) de hábitos, de maneras (de ver, sentir, decir, hacer)- y de una situación social presente.”(101)

En el estudio de lo hábitos subraya que estos no tienen porque ser prerreflexivos, pues en muchas ocasiones se mezcla en ellos la reflexividad<sup>193</sup> y desarrolla la crítica a la noción de *habitus* de Bourdieu por la supuesta

---

<sup>192</sup> Propuesta metodológica que concreta del siguiente modo: “Por una parte, se trata de hallar, en cada circunstancia, las variables más pertinentes en función del objeto estudiado, es decir las que mejor resume la serie *peculiar, específica* de compendios de experiencias (o esquemas) activados, en el caso muy concreto estudiado (práctica cultural, consumo alimentario, comportamiento familiar...) y que dan lugar a las máximas diferencias en el seno de la población encuestada; por otra parte, se trata de determinar el indicador más adecuado de los contextos favorables o desfavorables para el desencadenamiento de los esquemas en cuestión.”(Dubet, 2004:77-78)

<sup>193</sup>En concreto respecto al hábito de género dice que lo irreflexivo es “continuamente rectificado, corregido y controlado por el desencadenamiento de hábitos de reflexión en el momento mismo de la práctica, porque las circunstancias de la acción raramente permiten que la consciencia y la reflexión falten por completo.”(2004:113)

transponibilidad y generalización de las disposiciones, retomando para ello las nociones de asimilación y acomodación de Piaget. Subrayando algo que, para nosotros, es de especial interés en el caso del género: “los esquemas son tanto más generales cuanto mayor número de situaciones sociales encuentran donde ser aplicados, o en las que pueden ser movilizados útil y adecuadamente”(2004:117) Es decir, el carácter parcial o general de los esquemas de acción no depende exclusivamente de las disposiciones aprendidas sino de la cantidad de situaciones en las que puede desplegarse:

es general cuando encuentra una multitud de situaciones sociales propicias para su despliegue (para su transferencia); es parcial y local cuando, para activarse, no encuentra más que situaciones limitadas, particulares y poco frecuentes en el espacio social.(2004:117)

Por todo ello, después de hacer referencia a la ambigüedad del término práctica, se refiere a la pluralidad de lógicas de acción centrándose en la intencionalidad de la acción y cree que las disputas entre unas y otras propuestas teóricas descansan en múltiples ocasiones en que se teoriza sobre diferentes tipos de acción.<sup>194</sup>

Al igual que en el caso de la tensión pluralidad/ unicidad, no se puede ni se debe zanjar definitivamente esta cuestión desde un punto de vista estrictamente teórico y de manera polémica, sino mediante la investigación empírica preguntándose cuáles son las condiciones sociohistóricas que hacen posible una acción racional, en qué situaciones sociohistóricas pueden los actores emplear estrategias conscientes, actuar de forma intencionada o calculada.”2004:(222)

De manera que su recomendación es buscar en cada caso particular tanto la parte reflexiva y planificada de la acción como la parte prerreflexiva sin caer de antemano en una teoría concreta sobre la acción por lo que propone desarrollar una *sociología de la pluralidad de las lógicas efectivas de acción y de la pluralidad de las formas de relación con la acción.*” (2004:227)

Otro aspecto interesante que se plantea Lahire son los procesos de incorporación y, especialmente, el papel que en ellos tiene el lenguaje. Considera que no tiene sentido considerar el lenguaje como un objeto particular de investigación sociológica al estar presente “en el centro de toda práctica, de toda forma de vida social” (242) por lo que considera que es absurda la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas.

Respecto al modo en el que se incorporan los esquemas de acción, cree que, aunque muchos autores hablan de interiorizar las estructuras objetivas, muy pocos se han planteado cómo se produce ese proceso de interiorización, es decir como se construyen socialmente las estructuras de comportamiento y de pensamiento. Para empezar rechaza hablar de interiorizar estructuras, porque cree que lo que se interiorizan son “*hábitos* corporales, cognitivos, evaluativos, apreciativos, etc. Es decir *esquemas de acción, maneras de hacer, de pensar, de sentir y decir* adaptadas (y, a veces, limitadas) a contextos sociales específicos.”(2004: 249) y subraya que en ese proceso hay distorsiones, adaptaciones y reinterpretaciones, no se trata de una transmisión mecánica, automática y sin problemas. Por otra parte, las estructuras sociales se detectan a través de regularidades estadísticas y, de hecho, para Lahire:

“Estructuras objetivas” y “estructuras mentales” no son dos realidades distintas, en que una (las “estructuras mentales”) sería el producto de la interiorización de la otra (las “estructuras objetivas”), sino más bien dos aprehensiones de una misma realidad social.”(2004:256)

Por ello dice que términos como el de *habitus*, estructuras cognitivas, esquemas mentales, disposiciones, etc. permiten “designar un vacío o una ausencia entre las estructuras objetivas del mundo social ( estadísticamente aprehendidas) y las prácticas de los actores (observadas) (2004:272). Los considera como “conceptos

---

<sup>194</sup> Y pone como ejemplo la elección universitaria en la que no todo depende de la voluntad sino que entran en juego otros muchos factores.

psicológicos petrificados“ que se han introducido en la sociología, por ello propone trabajar en el sentido de lo que denomina *sociología psicológica* para lo que se ha de privilegiar el estudio del individuo como producto complejo de diversos procesos de socialización siguiéndolos en diferentes contextos y escenarios.

Le interesa especialmente cómo se forman las disposiciones, si se pueden debilitar o desaparecer por falta de actualización, si pueden ser destruidas por un trabajo de contra-socialización, cómo se articulan las diferentes disposiciones sin formar parte necesariamente de un sistema coherente e integrado (2012:84) y subraya que este tipo de preguntas coinciden con las que se ha planteado tradicionalmente la sociología de la educación por lo que “aprehender las matrices y los modos de socialización que han formado tal o cual tipo de disposiciones sociales debería ser parte integrante de una sociología de la educación concebida como una sociología de los modos de socialización” (2012:85). Cuando habla de la incorporación tiene una interesante reflexión en la que compara el mundo social con una institución total en relación al género:

¿Por qué, salvo algunas excepciones, la interiorización de los modelos de comportamiento sexuados se vive de manera distinta a la del modo de interiorización de una coerción, de una obligación? Sin embargo, no hay nada más exigente y arbitrario (cultural e históricamente...) que los modelos sexuados, ya que el mundo social constituye algo así como una institución total que socializa de manera permanente a los individuos con esas diferencias. El mundo social está sobresaturado continuamente de diferencias sexuadas, pero es precisamente porque estas diferencias son a la vez precoces y omnipresentes que las coerciones son raramente sentidas como tales, o en todo caso, mucho menos fuertes que otros tipos de obligaciones sociales. (2012:88)

Rechaza la habitual separación en la investigación sociológica entre lo objetivo (aquello que está al margen de la subjetividad de los actores) y lo subjetivo (el sentido que los actores dan a sus prácticas) y se refiere a la objetividad de lo subjetivo ya que:

La esfera de realidad designada con el término de “estructuras mentales” es tan objetiva como la designada con el de “estructuras materiales”. Dichas “estructuras mentales” son objetivadas continuamente en las palabras del lenguaje y en las formas de comportamiento de los actores. No hay, pues, realidades objetivas distintas de las realidades subjetivas, sino realidades objetivadas en objetos, espacios, máquinas, palabras, maneras de hacer y de decir(...) (2004:281)

Además cree que lo social no se limita a las diferencias entre grupos sociales (clases, categorías socioprofesionales, géneros, generaciones..) porque las diferencias entre dos personas surgidas en un mismo medio social también son sociales al haber tenido experiencias diferentes, por lo que:

Los actores son lo que sus múltiples experiencias sociales hacen de ellos; están llamados a tener comportamientos y actitudes variadas según los contextos en los que tienen que desenvolverse. Lejos de ser la unidad más elemental de la sociología, el actor es, sin duda alguna, la realidad social más complejas de aprehender.(2004:283)

Por ello sugiere la metáfora del *pliegue de lo social* que cree que es útil en dos sentidos. Porque permite designar una forma particular de lo social, lo social plegado e incorporado en un individuo “el actor individual es el producto de múltiples operaciones de plisado (o de interiorización) y se caracteriza, por tanto, por la multiplicidad y la complejidad de los procesos sociales, de las dimensiones sociales, de las lógicas sociales, etc. que ha interiorizado (2004:284). Y en segundo lugar porque permite pensar lo interior como lo exterior plegado. A partir de esta idea reflexiona sobre libertad, sensación de libertad y determinismo. Subrayando la diferencia entre el determinismo mecánico de lo físico o lo químico y los determinismos sociales; la regularidad absoluta de los primeros y relativa de lo social. Rechaza la idea de una libertad fundamental al margen de las determinaciones sociales, idea que se apoya en la confusión entre determinismo y pasividad, como si los determinismos sociales actuaran sobre “cuerpos muertos”. Y cree que la sensación de libertad se debe la multideterminación:

La constatación sociológica que estamos obligados a extraer de nuestro conocimiento actual del mundo social es que el individuo está demasiado *multi-socializado* y demasiado *multi-determinado* para que pueda ser consciente de sus determinismos. Desde este punto de vista (socio-) lógico se ve que hay una amplia resistencia a la idea de un determinismo social. El individuo puede tener el sentimiento de libertad de comportamiento porque tiene muchas posibilidades de ser plural y porque se ejercen sobre él “fuerzas” diferentes según las situaciones sociales en las que se encuentra. (2012:102)

Pero esa libertad nada tiene que ver con la libertad soberana y consciente que algunas filosofías sociales describen. La sensación de libertad no es más que el producto de la complejidad de la determinación. (2004:287)

Por ello solo se puede hablar de libertad dentro de un contexto social determinado y subraya algo que en ocasiones se olvida: tanto opresores como oprimidos, dominantes como dominados, explotadores como explotados, están igualmente sometidos a determinismos sociales. Los actos, los gustos, las representaciones, etc. de los unos no están menos determinados que los de los otros. (2004:287)

Por último, al igual que otros sociólogos dentro de estas sociologías del individuo, considera que esta forma de entender la sociología lleva aparejada una nueva forma de acceso a lo social, es decir, una nueva metodología y, desde la perspectiva de la naturaleza construida de todo hecho científico, considera la variación de perspectivas como algo saludable; lo que no significa que todas ellas tengan el mismo valor pero sí la renuncia a una teoría que integre todos los puntos de vista y, por tanto, de acumulación lineal de conocimientos:

si admitimos que la realidad sensible, fenoménica es infinita, y que es -por razones que nuestras relaciones con los valores, pero también la diversidad de formas de vida social, hacen en parte comprensibles-susceptibles de múltiples aproximaciones metodológicas, de múltiples cuestionamientos científicos, de múltiples puntos de vista, los modelos entonces no son simplemente jerarquizables, pues todos ellos no nos hablan del mismo mundo social. (2004:299)

Las teorías y los conceptos remiten a realidades sociohistóricas concretas por lo que habla de “campo de pertinencia de las teorías” y pone como ejemplo que lo que Wittgenstein reprocha a Freud no es su teoría de los sueños, sino su pretensión de querer interpretar *todos* nuestros sueños a partir de dicha teoría y la idea de que tener razón solo parcialmente equivaldría para él a estar equivocado. (2004:302)

En otros lugares se refiere también al lugar de la estadística en la sociología psicológica que contrariamente a lo que se podría pensar, considera que tiene un importante papel porque permite: “investigar las variables más discriminativas en función del dominio de práctica estudiado, y entonces aprehender las disposiciones sociales que son más movilizadas particularmente en tal o cual contexto específico de práctica según las categorías de individuos” (2012:97) y porque para comprender lo social en estado plegado, hay que comprender lo social en estado desplegado.

En su obra tiene un papel destacado el estudio de la socialización y, si bien habla de estar en un tiempo de socializaciones múltiples y, a veces, contradictorias (Lahire, 2006b) reconoce también la importancia de la socialización primaria en la que, tal como pusieron de manifiesto Berger y Luckmann (1979), el niño incorpora en una situación de dependencia socio-afectiva el mundo. Aunque es una distinción, socialización primaria-secundaria, que tiene algunos problemas, como puede ser el de considerar que se pasa de un mundo homogéneo (la familia) a uno plural y, en muchas ocasiones, esta homogeneidad del mundo familiar es un supuesto que no se comprueba y, además, cada vez es más precoz la socialización en universos variados. Por ello aborda el estudio de las preferencias en la infancia y la adolescencia teniendo en cuenta su lugar en “las diferentes configuraciones de relaciones de interdependencia”, familia, escuela y grupo de pares. Lo que llama constricción combinada de las redes de interdependencia (Lahire, 2006b:24) Por ello rechaza las grandes teorizaciones sobre la juventud y la adolescencia que la estudian fuera de estas redes de interdependencia, cualquier tipo de “substancialización identitaria” (2006b:31).



### 3.6.3. Martuccelli: maleabilidad resistente del mundo social

Otro de los autores más destacados en las nuevas sociologías del individuo es Danilo Martuccelli. Su obra parte de la consideración de que la sociología de épocas anteriores que se ocupaba de lo que denomina “el personaje social” ha entrado en crisis debido a la ruptura de la homología entre la trayectoria colectiva y la experiencia personal por lo que se produce una singularización creciente de las trayectorias personales. De acuerdo con esto, la nueva sociología tiene como noción central al individuo y ha de ocuparse de su estudio y de las *pruebas* a las que está sometido (2007b). Propone la imagen de la *maleabilidad resistente* del mundo social porque “el origen de la pluralidad y de la diversidad no se encuentra en el individuo, sino en la naturaleza específica de la vida social y el juego, históricamente variable, que ella permite a los actores.”(2007b:17) por lo que cree que los cambios sociales son más visibles a través de las biografías individuales” (2007b: 30). Se refiere a tres formas de aproximación al individuo, o “tres estrategias de fabricación de individuos”<sup>195</sup> (2012:10): socialización (el individuo se define por la interiorización de normas y esquemas de acción), subjetivación (el individuo se convierte en actor para fabricarse como sujeto) e individualización (estudia las consecuencias de la modernidad en el individuo) que se combinan de formas diversas en las diferentes sociologías. (2007a;2007b)

De Martuccelli destacamos su estudio de los soportes como herramienta de análisis sociológica, su consideración de las pruebas como eje central por el que las condiciones estructurales se entrecruzan con las trayectorias individuales, su tipología de las formas de dominación y la importancia que en su sociología concede a la elección.

Respecto a los soportes,, después de hacer referencia a la visión de Robert Castel para quien los soportes son las condiciones socioeconómicas de posibilidad de los individuos, Martuccelli, partiendo entre otros de Simmel, propone una visión más amplia de los soportes que engloba todo aquello que contribuye a sostener a un individuo; y se refiere a la dificultad de aislar y medir los diferentes soportes por la existencia de “un entramado heterogéneo y proteiforme” que crea alrededor de cada individuo “un tejido existencial y social elástico” en el que hay que atender especialmente a la significación pues un mismo recurso puede tener un significado radicalmente diferentes según el contexto y según los actores (2007b:81) y máxime cuando los soportes no tienen por qué ser materiales. Además, el nivel de conciencia de los actores sobre los soportes es muy variable, muchas veces actúan de modo indirecto, a veces no son controlados por los individuos y en ocasiones “pueden transformarse o ser percibidos como dependencias” (2007b:83). Cuantos más soportes tenga un individuo, más cómoda es su existencia aunque, en muchas ocasiones individuos que son ampliamente sostenidos desde el exterior creen que se sostienen desde el interior, de hecho “mientras más “elevada” es la posición de un individuo en la sociedad, mientras más posibilidades tiene de encontrarse prácticamente sostenido desde el exterior, mayor es su tendencia a autoconcebirse como sosteniéndose desde el interior”(2007b:85); en este sentido habla de soportes invisibles, estigmatizantes,<sup>196</sup> ambivalentes, patologizados y confiables.

Define las pruebas como “desafíos históricos socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos se ven obligados a afrontar. Y como ocurre en toda prueba, los actores confrontados a ella pueden triunfar o fracasar” (Martuccelli, 2012:14). Subrayando que “la individuación

<sup>195</sup> “ La socialización estudia el proceso de fabricación socio-psicológico del individuo; la subjetivación aborda, en el marco de la sociología, el problema de la constitución del sujeto como el resultado de una dinámica socio-política de emancipación; la individuación se interesa, desde una perspectiva socio-histórica, en el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado en una sociedad (Martuccelli, 2012:10)

<sup>196</sup> Es interesante la reflexión que en relación con los soporte estigmatizantes y ambivalentes hace referencia al doble carácter protector y asfixiante del Estado del bienestar y lo concreta en la filosofía de la intervención en trabajo social en Francia (2007b:86-88)

en tanto que lógica estructural de estudio del proceso de fabricación de los individuos invita a poner el acento en las pruebas, y en sus declinaciones sociales, y no en los rasgos interiorizados o en las disposiciones de los actores” (2012:18). Pruebas que están estandarizadas a nivel social pero son contingentes para los individuos y son las que permiten estudiar de forma estandarizada las trayectorias. Señala cuatro grandes características de las pruebas: no se pueden separar del relato de los actores, ya sean individuales o colectivos; se refieren a las capacidades que tiene un actor para afrontar las situaciones en las que está inmerso; toda prueba es como un mecanismo de selección; y, por último, son inseparables de los grandes desafíos estructurales. Lo más importante es que la noción de prueba articula dos niveles: la forma en la que los individuos enfrentan los desafíos de su existencia y la reflexión sobre la relación entre las experiencias individuales y los fenómenos sociales. Se trata, por tanto, de captar a través de las experiencias personales las estructuras históricas analizando “las coerciones desde las trayectorias personales”(2007b:125). Usando una metáfora que propone Martuccelli, de utilizar tanto la visión panorámica como el zoom.

La realidad estructural de una prueba (extraída analíticamente al nivel 2) y su expresión individual o colectiva ( nivel 1) son cosas diferentes e irreductibles, que tienen sin embargo muchas articulaciones posibles desde un reflejo más o menos fuerte hasta un divorcio más o menos radical. Cuando la sociología abandona el nivel 2, se reduce a una mera compilación del discurso de los actores, a lo más, una mera ordenación tipológica de los discursos, o a una presentación organizada de una serie de elementos habitualmente diseminados en sus experiencias. Cuando la sociología no estudia las vivencias ( nivel 1), se encierra en una postura dogmática, poco reflexiva, ya que al olvidar tomar en cuenta la experiencia de los actores, deja fuera de su análisis una parte substancial de la realidad social. “(2007b:126)

No se puede presuponer “un vínculo inmediato, mecánico y necesario entre cambios macrosociológicos y experiencias individuales” de manera que, “las pruebas son pues desafíos históricamente producidos, desigualmente distribuidos, que los individuos se ven obligados a afrontar (2007b:129) y, en cada sociedad, se trata de ver cuales son las pruebas más significativas, pruebas se complejizan con la globalización.

Respecto a la dominación, considera que tradicionalmente se han considerado solo la inculcación (imposición ideológica) y la implosión ( alienación) pero estas formas de dominación hoy en día coexisten con otras. A partir de estas reflexiones elabora una tipología de formas de dominación. Por una parte distingue en un eje entre consentimiento y coerción, considerando que cada vez más la dominación se ejerce por la vía de la coerción más que por la del consentimiento (2007b) y, por la otra distingue dos formas de inscripción subjetiva de la dominación, la sujeción (“proceso por el cual se hace entrar de manera más o menos durable un elemento -una práctica, una representación- en el espíritu o en las disposiciones corporales de un actor”)(o.c.:145) y la responsabilización (el individuo se siente "siempre y en todas partes, responsable no solamente de todo lo que hace (noción de responsabilidad) sino igualmente de todo lo que le pasa (noción de responsabilización”)(o.c.: 147). Cruzando ambos ejes elabora una tipología con cuatro formas de dominación, a modo de tipos ideales.

**Tabla nº 2: Formas de dominación según Martuccelli**

	<b>Consentimiento</b>	<b>Coerción</b>
<b>Sujeción</b>	Inculcación	Implosión
<b>Responsabilización</b>	Prescripción	Devolución
<b>Fuente: Martuccelli,2007b:150</b>		

Cree que la inculcación ha sido durante mucho tiempo la figura dominante, en ella el actor se percibe con los ojos del otro (la noción de violencia simbólica enlaza con esta forma). El término de implosión lo sugiere frente al

de alienación para designar la “familia de extravíos subjetivos (...): impotencia, pérdida de sentido, ausencia de normas, aislamiento, frustraciones.”(2007b:152), es decir, la transformación de problemas sociales en problemas psicológicos que surge de la separación entre las coerciones y el llamamiento a ser sujeto cuando no se puede satisfacer. Respecto a la prescripción, “aparece más bien (...) como una orden formal a la cual el otro debe someterse”(o.c.:155); se refiere a la importancia creciente de esta forma de dominación que implica a los individuos “en cuanto actores en su “enderezamiento”, “mejoramiento”, “esmero”, realización personal” o “desarrollo”. “(o.c.:155): prescripción a la autonomía, a la independencia, a la participación, a la autenticidad. Respecto a la devolución, es un mecanismo que “opera una devolución de un número ilimitado de responsabilidades hacia los individuos mismos y transforma así las “causas” en “faltas”;(o.c.:162) de manera que hay pruebas aparentemente iguales para todos los individuos pero en realidad son muy diferentes según los tipos de actividad y los estatus sociales.<sup>197</sup> Por lo que a través de la noción de responsabilización, y de su instrumentalización por la figura de la devolución, se trata de hacer reposar la regulación del orden social en una lógica de responsabilización personal generalizada a ultranza.(o.c.:164)

Para terminar con esta breve incursión en el pensamiento social de Martuccelli haremos referencia a la importancia que otorga a la elección en la vida social; de hecho, para este autor, ahí radica el núcleo de lo social. Considera que en el centro de la teoría social ha de ponerse “la especificidad ontológica de la vida social” (2007b:219) es decir, la cuestión de que en el mundo social “cualquiera sea la fuerza de los condicionamientos, siempre es posible actuar, y actuar de otra manera” (2007b: 219) Subrayando que en cada situación el actor tiene un abanico de posibilidades, cree que las acciones no son ni aleatorias ni imprevisibles, ni necesarias, de manera que “*la conducta no es incierta sino contingente*”, pero, considera que la apertura “no depende principalmente de la libertad o de las capacidades corporales, cognitivas o estratégicas de los actores sino del entorno social” (2007b: 19). Es decir, la explicación de que los actores puedan actuar siempre de otra forma no ha de buscarse en la libertad de los actores sino en “la consistencia específica de la vida social” y es el estudio de dicha consistencia lo que debe ser el eje de la teoría sociológica (2009:7). Por ello define la vida social metafóricamente como “un ámbito dotado de una maleabilidad resistente permanente en medio de elasticidades variables. Comprender cómo operan las elasticidades, teórica y prácticamente, es el objeto de la sociología.”(2009:8). Cree que tanto los sociólogos clásicos al poner el énfasis en la fuerza normativa de los roles y condicionamientos como los economistas que consideran que la elección de los actores si no libre, es aleatoria, olvidan lo esencial: que la vida social tiene pocas incertidumbres pero se caracteriza por la contingencia. Por ello propone la noción de *intermundo*:

Sin duda, los individuos tienen una fuerza inventiva propia. Pero una cosa es comprender el rol de la iniciativa a partir del diferencial de posibilidades ofrecidas por la vida social, y otra es la de delimitarla como un misterio, depositándola en la psiquis humana (“creación”) o leyéndola como una capacidad metafísica de la existencia (“libertad”). Si es necesario reconocer pues el carácter irreductible de la iniciativa como un elemento central de todo análisis sociológico, es necesario empero colocar su razón de ser no del lado del actor sino del lado de lo propio de la vida social misma. Para explicar el hecho de que el campo de los posibles excede todo lo que existe, vale más concebir // la vida social como un dominio elástico, que permite simultáneamente la efectuación de diferentes acciones. Es alrededor de este ámbito entre el “sistema” y los “actores” -llamémoslo el intermundo-que debe enraizarse la renovación de la teoría social. (2007b:220-21)

Para caracterizar el intermundo y la dinámica entre las aparentemente ilimitadas posibilidades de la acción y los límites efectivos que encuentra utiliza como metáforas la “elasticidad” y la “maleabilidad resistente”. Respecto

<sup>197</sup> Pone como ejemplo de este tipo de dominación los alumnos que “eligen” una determinada opción obligados por los orientadores.

a la elasticidad, tiene dos grandes elementos: las *texturas*<sup>198</sup> y las *coerciones*<sup>199</sup>. Por ello, todo hecho social debe estudiarse simultáneamente como una mezcla de *texturas* y *coerciones* ya que el intermundo es al mismo tiempo maleable y resiste. Y considera central problematizar el lazo entre la estructura social y la conducta de los actores (2007b: 232) lo que implica complejizar el estudio de las posiciones sociales (2009:24). Por ello, frente a formas más rígidas de contemplar la posición de los actores en el espacio social propone, para delimitar el emplazamiento de los actores sociales en el intermundo, el uso de dos niveles: por una parte “las grandes *posiciones estructurales* que se consolidan en la intersección entre las relaciones de mercado y las políticas públicas.” (2009:26) a modo de pirámide jerárquica y, por otro, los *estados sociales* que no se superponen sino que “se deslizan, de manera transversal, entre las diversas posiciones estructurales.” Por lo que para definir esos estados no basta con añadir de modo aditivo el sexo, la etnia o la edad sino estudiarlo empíricamente a través de las experiencias personales.

Los estados sociales, transversales a las posiciones estructurales, no modifican pues la ubicación social estructural de un individuo, pero describen, más finamente, las verdaderas posiciones sociales de los actores. El objetivo de un estudio de este tipo es así llegar a describir de manera concreta y casi singular el efecto de las estructuras sobre las acciones individuales a través de una pluralidad de formas de difracción. (2009:28-29)

### 3.7. Estructura y agencia: elección, desigualdades y estratificación. Principales implicaciones teóricas y metodológicas para el estudio de la elección

La cuestión de la elección, y ligada a ella la de la libertad, aunque no siempre tratada de forma explícita, ocupa un lugar central en el pensamiento sociológico. Especialmente a partir de la reflexión sobre los cambios sociales en la modernidad o posmodernidad en el que las trayectorias se complejizan con los procesos de globalización e individualización y según algunos autores “las biografías se vuelven electivas” y la agencia -una agencia “libre” y reflexiva, con un mayor conocimiento de sí misma y de la sociedad-, tiene la posibilidad de “liberarse” de las estructuras. Todo lo cual vuelve a poner de relieve la polémica estructura/acción, aparentemente superada, pero que sigue siendo el eje central de la reflexión sociológica ahora centrada en la situación particular de las sociedades actuales. De manera que una de las preguntas centrales sigue siendo la que Dubet<sup>200</sup> sitúa en la sociología clásica pero que luego reconoce sigue haciendo suya: ¿cómo conciliar la autonomía del actor y el carácter “determinado” de la acción? o, como diría Bourdieu ¿cómo explicar que miles de personas eligiendo “libremente” produzcan unas regularidades que no obedecen a reglas? Regularidades que, pese a la multiplicación de las trayectorias vitales, siguen existiendo y existen en relación con grupos concretos de población.

Aunque no pueden equipararse libertad y elección- la segunda se refiere a algo más concreto que la primera- no cabe duda que cuando se habla de elección se está hablando de la posibilidad de varios cursos de acción y, por tanto, remite a la idea de libertad y, en el caso de la sociología, a una libertad contextualizada lo que significa que solo en contextos empíricos concretos es posible establecer las coordenadas concretas que permiten delimitar el espacio de lo posible e imposible, de lo pensable e impensable en relación con un proceso concreto de elección y cómo este espacio varía de unos individuos a otros y de unos grupos a otros. A este espacio

<sup>198</sup> “conjunto de capas de significaciones culturales acumuladas en cada conducta o hecho social (organizaciones, prácticas..) una realidad en “n” dimensiones, que guarda al menos virtualmente otras posibilidades” (2007:221-222) Se refiere a las texturas como un milhojas de significaciones (2009: 10)

<sup>199</sup> Coerciones que califica de “intermitentes, irregulares y variables en el tiempo y el espacio.” (2009:13)

<sup>200</sup> En este último epígrafe, en el que se hace una reflexión general sobre lo tratado a lo largo del capítulo, cuando se haga referencia a autores e ideas que se han citado previamente en este mismo capítulo, no se pondrá la referencia concreta para evitar duplicaciones.

variable es a lo que llamamos *espacio social de elección* y tratamos de ver las variaciones que se producen en este espacio según el género y la posición social en el proceso de una elección concreta: los estudios universitarios y, dentro de ella, de unos estudios concretos: trabajo social. Lo que remite, tal como se ha visto a través de las páginas precedentes a la reflexión acerca de dos cuestiones diferentes pero ligadas. Por una parte, la referida a las posibilidades de agencia de los individuos y, por otra, e inseparablemente unida a la primera, cómo estas posibilidades están condicionadas por su pertenencia a unos u otros grupos sociales, cuestión que lleva a la reflexión sobre diferencias y desigualdades. Y gravitando sobre ambas preguntas, y en muchos casos transformando las respuestas, están los cambios sociales de las últimas décadas.

Para algunos autores los cambios son de tal envergadura que hablar de estructura social tal como se hacía en épocas anteriores ya no tiene sentido. En las posiciones más extremas encontramos autores que, como Touraine, hablan del fin de lo social; están también aquellos que, como Beck, consideran que las clases sociales, concepto central en la modernidad, se han convertido en categorías “zombies” y sitúan la estructura social de la modernidad reflexiva en la individualización; por su parte, Lash considera que el supuesto “nuclear” de la modernización reflexiva es la progresiva liberación de la agencia de la estructura aunque matiza esta idea cuando se refiere a un nuevo conjunto de “condiciones estructurales de reflexividad” y habla de unas nuevas clases ligadas a la posición respecto al conocimiento y la información. Desde las nuevas sociologías del individuo se marca el énfasis en la pluralidad de lógicas de acción, el trabajo del actor y en su subjetividad como proceso y como lugar de tensiones producto de socializaciones heterogéneas en múltiples contextos. Se subraya la separación entre el actor y el sistema, en el sentido de la no identificación lineal de las personas con el “personaje social”, aunque se insiste en el carácter social del individuo que, en absoluto, está fuera de lo social. Pero en un mundo social múltiple, heterogéneo, diverso, contradictorio, la sensación de libertad por la multideterminación y la autonomía, aumentan.

La fragmentación teórica de la sociología dificulta la comparación entre unos y otros modelos teóricos, sin embargo, cuando la reflexión teórica va unida a la práctica de la investigación, las diferentes lecturas y aproximaciones van tomando sentido. Sobre todo cuando no se busca una teoría general que pretenda explicar cualquier aspecto de lo social sino herramientas que ayuden en la comprensión de la complejidad de lo social, tal como sugiere Lahire (2004:15,16), o mucho antes Nisbet (1993 [e.o de 1972]) cuando propone considerar la teoría como “la iluminación que acompaña a todo estudio verdaderamente directo de un pedazo cualquiera del mundo en que vivimos” y no como “conjunto interrelacionado de carácter abstracto, general, totalizador y, a ser posible, geométrico”(38) y ese es el modo en el que entendemos las aportaciones de los diferentes autores: como “iluminaciones” que nos guían en el abordaje de un aspecto muy concreto del mundo: la elección de estudios universitarios y, en concreto, la elección de trabajo social. Además, compartimos también la idea de que solo con referentes empíricos concretos es posible poner a prueba la eficacia de las herramientas conceptuales propuestas por los diferentes autores así como su forma de entender lo social. De manera que se trata de reflexionar sobre cuestiones básicas acerca de lo social a través de la observación de una parte concreta de ese mundo.

De modo que, a lo largo de esta tesis, se utilizan aportaciones muy diversas; tomando en diferentes momentos tanto herramientas conceptuales como propuestas metodológicas de los diferentes autores a los que se ha hecho referencia en éste y el anterior capítulo. Respecto a los autores citados en este, algunos están más presentes como el caso de Bourdieu, con quien, en líneas generales, compartimos su visión sobre lo social y su forma de investigarlo, lo que, en modo alguno, significa reproducir de modo mecánico y acrítico su modelo. Otros, como es, por ejemplo el caso de Dubet, aportan herramientas de análisis para cuestiones concretas, de modo que, por ejemplo, aunque no compartimos que su concepto de *experiencia social* pueda ser utilizado de

forma universal, sí puede ser útil para interpretar, por ejemplo, las experiencias escolares de los alumnos; también son muy interesantes las aportaciones de Lahire cuando critica la excesiva coherencia, sistematicidad y transponibilidad del *habitus* de Bourdieu y sugiere entender las acciones como el resultado tanto del pasado incorporado como de la situación presente, de manera que la mayor o menor generalidad con la que las disposiciones se activan no solo es función del *habitus* sino también del grado de ausencia o presencia de situaciones en las que puedan activarse y es ahí, cuando habla de la sociedad como una institución total respecto al género por la *sobresaturación* de situaciones que remiten a las diferencias de género.<sup>201</sup> Otros conceptos que también “iluminan” la investigación son, por ejemplo, lo que Giddens llama *momentos decisivos* en los que la coraza que protege la seguridad ontológica de los individuos se ve amenazada o la noción de *prueba* de Martuccelli, ya que las elecciones universitarias pueden ser vistas a través de esos conceptos. Así mismo, de Martuccelli destacamos el concepto de *responsabilización* como nueva forma de dominación cada vez más presente.

Las propuestas sociológicas de Elias han sido especialmente “iluminadoras” -su insistencia en entender lo social como proceso y como red de interdependencias, su consideración de la libertad como algo radicalmente social, entre otras-, así como algunas aportaciones de Giddens, por ejemplo su idea de las estructuras como habilitantes y constrictivas por lo que la libertad en la elección es algo que no puede considerarse como el residuo individual una vez eliminadas las constricciones sociales: tanto las posibilidades de elección como las restricciones están determinadas socialmente.

Las reflexiones sobre la sociedad actual y sus características aportan una visión que, aunque no compartimos plenamente, especialmente en el aspecto relativo a la “liberación” de la agencia respecto a la estructura, sí nos han servido para poner de relieve la importancia de la elección en la sociedad actual- y los problemas personales que esto lleva aparejado-, la complejidad creciente de las trayectorias, la importancia de la reflexividad y el cuestionamiento de las categorías tradicionales de estratificación.

Consideramos lo social como algo básicamente relacional, en el que las personas- incluida la propia investigadora- están situadas en un espacio social, de manera que su modo de estar, ser, actuar y percibir el mundo, está mediatizada por su posición en dicho espacio. Ahora bien, no cabe duda que ese espacio es cada vez más complejo, y que la reflexividad, tanto por la posibilidad de acceso a la información como por la relatividad que implica la existencia de autoridades múltiples, es cada vez mayor, por lo que las trayectorias son cada vez más diversificadas. Sin embargo, y pese a ello, los datos estadísticos muestran importantes regularidades ligadas a diferentes desigualdades que, en el caso de la elección de estudios universitarios y el género parece que reflejan lo que Bourdieu llama *permanencia en el cambio*, cuestión que se explora en la tesis. Por todo ello, consideramos que, pese a los cambios experimentados, tal como dice Entrena al referirse a Giddens:

Acción y estructura se encuentran, pues, inextricablemente vinculadas en todas las actividades o prácticas humanas, ya que éstas se llevan a cabo en unos contextos estructurales, culturales e institucionales específicos. Unos contextos externos con los que los sujetos se encuentran cuando nacen, en el seno de los cuales son socializados y se desarrollan como personas y que, en mayor o menor medida (según que su capacidad de reacción reflexiva y transformadora ante los mismos sea mayor o menor), condicionarán sus comportamientos y posibilidades a lo largo de su vida social. En los referidos contextos(...) las personas ocupan posiciones sociales desiguales, tienen oportunidades desiguales para acceder a los puestos y recompensas que establecen dichos sistemas sociales, así como posibilidades desiguales de satisfacer las expectativas de nivel de vida relacionados con tales puestos y recompensas. Es más, las expectativas son diferentes según las posiciones y las trayectorias sociales desiguales que siguen las personas, las cuales, al actuar de cara a satisfacer unas expectativas u otras,

<sup>201</sup> Tesis muy similar a la que ese sostiene desde la perspectiva *Doing Gender* a la que se hacía mención en el anterior capítulo.



suelen manifestar las posiciones o trayectorias más o menos ventajosas que tienen en la estructura social, a la vez que están contribuyendo reproducir las desigualdades asociadas a esas trayectorias.(Entrena, 2008: 718)

Todo lo cual remite a la reflexión sobre las desigualdades, las cuales surgen cuando “los procesos de diferenciación dan lugar a situaciones permanentes de ventaja para unos individuos o grupos sociales y desventaja para otros”(Entrena, 2008: 718). Lo que enlaza tanto con el género (abordado en el capítulo anterior) como con las consideraciones respecto a la estratificación y la pertinencia de utilizar el concepto de clase para abordar las desigualdades en las sociedades actuales. Discusión -a la que se ha hecho mención al hablar de los diferentes autores-, que excede los límites de estas reflexiones y para la que, tal como sugiere Entrena (2008), conviene integrar las tradiciones marxista, funcionalista y weberiana si se quiere tener una visión totalizadora de las desigualdades.<sup>202</sup> Por una parte, no sirve ya solo la referencia a la propiedad de los medios de producción, tampoco a la posesión de capital económico, de ahí el interés en la consideración del volumen y la estructura de los diferentes tipos de capital de Bourdieu; también es interesante, en una sociedad como la actual, insistir en el acceso desigual a la información, tal como hace Lash. Pero además, se trata del problema, no resuelto, y tratado en el capítulo anterior, de integrar el género con otras formas de estratificación. Una propuesta interesante es la de Martuccelli cuando distingue entre posiciones estructurales y estados sociales. De cualquier forma, solo a través de la investigación empírica es posible observar el modo en el que el género interactúa con otras desigualdades sociales y además, solo en la investigación empírica se puede concretar, al enfrentar lo deseable con lo posible, la forma de abordar la posición de las personas en el espacio social y las desigualdades.

Desigualdades que llevan aparejadas, en el caso de las elecciones, no solo *conjuntos de oportunidades* diferentes,- y, como señala Elster, diferentes creencias acerca de dichas oportunidades- sino también distintas *preferencias*, las cuales se explican en muchas ocasiones como meras diferencias individuales. La distinción es fundamental.

Los gustos y preferencias de cada cual también establecen diferencias que pueden llevar aparejadas desigualdades. Cuando analizamos la clase social y el género este problema está muy presente. Por ejemplo, en sociología de la educación se observa que ante un rendimiento educativo y unos recursos económicos familiares similares, las personas, dependiendo de su origen social y de su género, toman decisiones diferentes sobre si seguir estudiando o no y sobre qué estudiar. Quienes provienen de orígenes populares tienden a elegir en mayor medida titulaciones de Humanidades. Las mujeres eligen titulaciones de ingeniería en menor medida. Las personas optan libremente por lo que desean estudiar, dadas sus notas, pero su elección está relacionada con sus atributos y el contexto social en el que toman sus decisiones. Las titulaciones que elijan les llevarán a profesiones con mejores o peores trayectorias laborales, y por tanto, a disponer de oportunidades vitales diferentes. ¿Por qué ciertos atributos se relacionan con ciertas preferencias que conducen a empleos peor pagados y/o con más paro? (Martínez García,2014: 20-21)

Con lo que la reflexión sobre las preferencias se torna fundamental en cualquier investigación en la que se aborde un proceso de elección, pues no es igual interpretarlas como diferencias o como desigualdades, cuestión que remite al debate sobre la formación de las preferencias que, como señala Martínez García, no está resuelto en ciencias sociales (2014) - y enlaza directamente con la cuestión que, en parte, dio origen a esta tesis, y a la que se hizo referencia en la introducción: la *teoría de las preferencias* de Hakim (2005) que explica las diferencias en las elecciones de las mujeres respecto al modelo de familia y su situación en ella como decisiones personales ligadas a valores personales y no a la estructura social-. Teoría que se puede situar dentro de quienes consideran las preferencias como exógenas a lo social, postura en la que se sitúa también Goldthorpe (2010) frente a quienes consideran las preferencias como algo endógeno, como un producto social; postura de la que Bourdieu, especialmente en *La distinción*, se puede considerar su principal representante.

---

<sup>202</sup> Estas cuestiones se retoman desde una perspectiva empírica cuando se trate de comparar a los alumnos según su posición social.

Desde nuestra consideración del individuo como producto y productor de lo social desde un lugar concreto del espacio social, no tiene sentido considerar las preferencias como algo exógeno a lo social y, por tanto, excluirlas, tal como propone Goldthorpe (2010) de la investigación; más bien, el estudio de esas preferencias, cómo se distribuyen según diferentes grupos sociales y trayectorias individuales, cómo surgen, cómo se experimentan, es un eje central de la investigación, lo que implica también, que el estudio de las preferencias, no se abordará exclusivamente desde una perspectiva cuantitativa buscando regularidades, sino también, explorando los discursos que, sobre las preferencias y su formación, elaboran los sujetos y describiendo y analizando de forma “densa” sus trayectorias personales, lo que nos aleja de modelos como la TAR y nos acerca más a perspectivas como la de Bourdieu, perspectiva que se matiza y complementa tanto con las aportaciones hechas desde las nuevas sociología del individuo como por las que, en torno al género, se hicieron en el capítulo anterior y que son las que nos han inclinado hacia una determinada forma de observar y construir el objeto de investigación.



## 2º Parte: Construyendo el objeto



## Capítulo 4. Sobre la elección de estudios universitarios

---

Son numerosos los estudios que, desde diversas perspectivas y disciplinas, se han ocupado de la cuestión de la elección de estudios universitarios. En muchos de ellos, y cada vez más, se hace mención a la complejidad del fenómeno y, dependiendo de la disciplina y la perspectiva teórica, se contemplan y enfatizan unos u otros aspectos. En general, o bien se relaciona la elección de manera explícita y central con el género o se introduce el sexo o el género como un factor explicativo más. Resulta interesante comparar las distintas miradas que desde diferentes ángulos abordan un mismo fenómeno y más, en el caso particular de la elección de estudios universitarios, en el que esas miradas se multiplican al ser numerosas las disciplinas y agentes que se interesan por esta cuestión.

En un plano general encontramos que se interesan por ella pedagogos y especialmente orientadores, psicólogos, psicólogos sociales, economistas y sociólogos, principalmente. En un plano más particular se puede decir que existen investigaciones que intentan explicar el porqué de la elección de unos determinados estudios realizados para y desde casi cada una de las diferentes carreras y profesiones. Desde la perspectiva de género son especialmente numerosos los estudios que se centran en aquellos estudios/profesiones en los que hay una mayoría de personas de uno u otro sexo.

Entre las diversas aproximaciones a la elección de estudios universitarios, sin duda, la que más se acerca al punto de vista desde el que queremos abordar nuestro objeto de estudio es el de la sociología y, en concreto, la sociología de la educación en la que se aborda de manera prioritaria la cuestión de las desigualdades sociales. Así mismo, por el enfoque de esta tesis, interesan especialmente las visiones hechas desde una perspectiva de género.

Para tener una panorámica global de las diferentes aportaciones respecto a esta cuestión se ha hecho una revisión bibliográfica en dos partes. Una primera más selectiva en la que se ha incluido tanto bibliografía nacional como internacional, centrada, fundamentalmente, por una parte, en las aportaciones más relevantes a la cuestión de la elección de estudios desde la sociología y, por otra, en los textos que abordan la elección desde una perspectiva de género, preferentemente en los que se aborda esta cuestión desde la sociología pero incluyendo también las aportaciones más relevantes desde otras disciplinas. Y una segunda, más completa, en la que se ha tratado de incluir la mayor parte de los textos que se ocupan de la elección de estudios universitarios en España independientemente de la disciplina desde la que se aborda.<sup>203</sup>

Así, el capítulo comienza con una breve alusión a las principales aportaciones a la cuestión de la universidad y la elección de estudios universitarios desde la mirada de la sociología de la educación, que sirve para enmarcar la posterior reflexión sobre la bibliografía española. A continuación se profundiza en la bibliografía relativa al género para, en tercer lugar, abordar el análisis de la bibliografía acerca de la elección de estudios en España.

### 4.1. Miradas desde la sociología de la educación: las desigualdades como foco

La sociología, desde sus inicios, ha prestado una especial atención a la educación y el sistema educativo, tanto por el papel que juega en el proceso de socialización como por su contribución a la eliminación o reproducción de las desigualdades sociales. Por ello, uno de los temas más recurrentes dentro de la sociología de la educación es el que relaciona la educación con las desigualdades sociales (Beltrán y Hernández i Dobon,

---

<sup>203</sup> Aunque en este capítulo se citan algunos artículos centrados en la elección de Trabajo Social, es en el capítulo 5 cuando se abordará esta cuestión en profundidad.



2011; Martín Criado, 2014b) tanto por la procedencia social como por el género de los estudiantes, aunque, hasta los años ochenta, el estudio de las desigualdades se centraba casi exclusivamente en las desigualdades de clase, considerándose ésta la cuestión central de la sociología de la educación (Hatcher, 1998); a partir de estos años, se va incorporando al estudio de las desigualdades educativas el género y, en menor medida, otras formas de desigualdad (raza, condición de inmigrante, etc.).

La atención a las desigualdades en el ámbito educativo es importante porque el nivel de estudios alcanzado, especialmente los estudios universitarios, es un factor individual de movilidad social; al tiempo que el análisis de la distribución de los diferentes grupos sociales en el sistema educativo es una forma de estudiar la movilidad social y la persistencia de desigualdades.

Aunque es difícil separar unas cuestiones de otras, al estar todas ellas relacionadas, para abordar estas reflexiones mencionaremos, en primer lugar, el diferente papel que desde las principales perspectivas se da al sistema educativo en relación con las desigualdades. Nos centraremos después en las consideraciones sobre las desigualdades en relación con las diferentes trayectorias educativas y el papel que se otorga en ellas a la elección en los diferentes puntos de bifurcación, con especial atención a la elección de estudios superiores, para terminar con una referencia a algunas reflexiones sobre la universidad y los estudiantes universitarios.

#### 4.1.1. El sistema educativo

La reflexión sobre el sistema educativo y su contribución a la eliminación/persistencia de las desigualdades sociales ha sido uno de los temas centrales de la sociología de la educación y en ella se manifiestan las distintas perspectivas teóricas de la sociología. Hasta los años sesenta la visión dominante era la funcionalista; a finales de esta década surgen dos grandes corrientes, las llamadas *teorías de la reproducción*, que se centran en el papel que juega el sistema educativo en la reproducción de las desigualdades sociales y las *teorías de la resistencia* que insisten en el carácter activo de los individuos y su capacidad para actuar de forma autónoma y creativa (Pecourt, 2011) y que utilizan preferentemente el método etnográfico. La pregunta básica que surge durante los sesenta es por qué los resultados académicos no se reparten de igual manera en las distintas clases sociales al detectarse una fuerte relación entre éxito escolar y clase social (Subirats, 2016). Para tratar de dar respuesta a esta pregunta se elaboran diversos estudios entre los que destaca el Informe Coleman y, desde la perspectiva de la reproducción, los de Bourdieu y Passeron que se concretan en dos obras centrales: *Los herederos* publicada en 1964 y *La Reproducción* en 1970. En ambas se abordan las complejas formas por las que el sistema escolar contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales. Ambos términos, “contribución” y “complejidad” son destacados por Bourdieu a lo largo de su obra para responder a las diversas críticas que, a su juicio, han simplificado su pensamiento sobre estas cuestiones (2005b: 108 y 2005c: 125, entre otros)<sup>204</sup>.

<sup>204</sup> En el primer caso se trata de una Conferencia dada en Japón en 1989 y en el segundo es el Prefacio a la reedición de *La Reproducción* recogidas ambas en Bourdieu y Jiménez (2005). Empezando por este segundo, Bourdieu afirma que: “El análisis de los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social, se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual el sistema escolar reproduciría la estructura social sin deformación ni transformación. Después de haberle hecho sufrir una tal mutilación, se puede reprochar a la teoría el que sea incapaz de dar cuenta de los cambios o de ignorar las resistencias de los dominados...(125). En el primero Bourdieu resume “los mecanismos extremadamente complejos a través de los cuales la institución escolar contribuye (insisto en esta palabra) a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social. (108) Explicando que “la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar.”(108) Subrayando la relación entre las aptitudes, las elecciones y el origen social de manera que el sistema escolar certifica dichas diferencias.

Martín Criado (2004, 2010) habla de dos métodos básicos para abordar el sistema escolar: el funcionalista (apoyada en Durkheim y Parsons) y el que lo aborda como un campo, como una configuración sociohistórica, concepción del sistema escolar que se irá desarrollando apoyada en la concepción weberiana. Considera que frente al funcionalismo “el concepto de campo es una poderosa herramienta para abordar el sistema escolar escapando a las trampas del pensamiento funcionalista” subrayando que el propio Bourdieu lo utiliza en sus dos últimos libros sobre el sistema escolar: *Homo academicus* y *La noblesse d’Etat*, mientras que califica de funcionalismo invertido *La reproducción* <sup>205</sup>; crítica que comparte con Boudon (1983) quien considera que la teoría de la reproducción, “surge a modo de razonamiento funcionalista” y critica que no explica las variaciones de las desigualdades en el tiempo o Dubet (2007) quien señala que “la descripción de la institución escolar propuesta por estos dos sociólogos se amolda al modelo de programa institucional, visión crítica e “invertida” sin duda, pero visión de la escuela como institución.”(49) En general, desde las nuevas sociología de la educación se marca el énfasis en “las ambivalencias, resistencias y complejidades que rodean la relación del sistema educativo con la igualdad de oportunidades.” (Baraňano y Finkel, 2014).

Interesa profundizar en quienes se centran en el estudio del paso de unos niveles a otros dentro del sistema educativo ya que son puntos que funcionan como filtros por los que pasa solo una parte del estudiantado y como mecanismos de distribución de los estudiantes.

#### 4.1.2. La elección de estudios

Se puede hablar de dos grandes tendencias en las explicaciones sociológicas de los efectos de la clase social en los resultados educativos: por una parte el individualismo metodológico y/o la elección racional entre quienes destacan Goldthorpe y Boudon<sup>206</sup> y, por la otra, la sociología crítica entre quienes destacan Bourdieu y Bernstein (Martínez García, 2014; Troiano y Elías, 2014, entre otros).<sup>207</sup>

El individualismo metodológico tiene su primera formulación respecto al tema que nos ocupa en Boudon que en 1973 publica una de las obras más importantes sobre la desigualdad de oportunidades en la educación que, con modificaciones, sigue siendo una de las principales referencias para los defensores de esta perspectiva. Parte de la paradoja de que, a pesar de la igualdad de oportunidades educativas, la movilidad social no ha aumentado mucho, de manera que la herencia sigue siendo importante. Define la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza como “la diferencia, en función de los orígenes sociales en las probabilidades de acceso a los diferentes niveles de enseñanza y particularmente a los niveles más altos” (Boudon, 1983: 17) y presenta una teoría que trata de explicar los mecanismos que generan la desigualdad de oportunidades escolares y sociales. Subraya la existencia de puntos de bifurcación en el sistema educativo y considera que la supervivencia de un

---

205 Martín Criado (2004) al analizar la obra de Bourdieu de estos años distingue entre sus primeras obras ( *Les étudiants et leurs études* (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. (1964) y *Rapport pédagogique et communication* (1965) en las que considera que se se prefiguran algunos de los elementos fundamentales de su obra entre los que destaca el uso de un método estructuralista y relacional, una explicación en la que se tiene en cuenta junto con las relaciones actuales el peso de la socialización y el gran peso que se concede a los factores simbólicos. Pero hay también diferencias con su obra posterior y más conocida: *La reproducción* . Y, la principal de ellas, a juicio de este autor , es que en esta última se considera que si la escuela tiene efectos de reproducción y legitimación del orden social es porque esa es su función. Lo que Martín Criado considera una explicación funcionalista “no solo porque todo se explique por la función a cumplir, sin también porque *La reproducción* no es sino la adaptación crítica de la teoría parsoniana sobre el papel del sistema escolar dentro del orden social.”(80)

<sup>206</sup> En el capítulo 3 se han desarrollado los aspectos básicos y las semejanzas /diferencias entre el individualismo metodológico y la TAR.

<sup>207</sup> También en el capítulo 3 se han desarrollado los aspectos principales del pensamiento y la práctica sociológica de Bourdieu así como sus principales conceptos por lo que aquí nos limitaremos a dar unas pinceladas sobre sus aportaciones concretas a esta cuestión que no puede separarse de la comprensión más amplia de su pensamiento sociológico.

individuo en el sistema escolar es un proceso de decisión en el que interviene la posición social junto con la evaluación de costos y riesgos (Boudon, 1983) por lo que las probabilidades ligadas a las diferentes opciones varían según la posición social. Por ello habla de un campo de decisión propio de cada grupo social. Distingue entre efectos primarios (los relativos al rendimiento y logro educativo) y secundarios (relacionados con la elección), ambos mediatizados por el origen social. Siendo más importantes los primarios en las primeras etapas del sistema educativo mientras que los secundarios van cobrando mayor importancia a medida que se asciende en los niveles educativos. Este lenguaje de efectos primarios y secundarios sigue siendo de uso común entre los defensores del individualismo metodológico. Entre los más destacados está Goldthorpe (1996) que trata de aplicar la teoría de la acción racional a la explicación de los diferenciales de clase persistentes en el logro educativo. Desde su visión la principal misión de la sociología es explicar las regularidades sociales, lo que considera ha de hacerse desde la acción individual entendida como racional, aunque opta por lo que denomina una racionalidad débil: los individuos tienen unas metas, están más o menos informados y tienen la posibilidad de evaluar cursos de acción y actuar estratégicamente dentro de las limitaciones y oportunidades de su situación. La racionalidad se entiende en el sentido de la maximización del beneficio de manera que hay unas preferencias ordenadas que deben cumplir unos requisitos para poder aplicárseles una función de utilidad. Defiende que los actores tienden a evaluar los costos y beneficios frente a quienes sostienen que se guían por valores culturales o normas sociales y que, hasta cierto punto, son conocedores de la sociedad y su situación dentro de ella frente a quienes sostienen que están “desinformados o ideológicamente engañados” en una clara alusión a la violencia simbólica que postula Bourdieu.

Por tanto, trata de explicar que, pese al aumento del nivel educativo de las diferentes poblaciones durante el siglo XX, con la generalización paulatina y gradual de la educación primaria, secundaria y, desde mediados de siglo, la universitaria, en las diferentes transiciones o “puntos de ramificación” los niños de las clases menos favorecidas van abandonando más el sistema escolar. Por lo que necesita una teoría que le permita explicar tanto la expansión educativa como la persistencia de diferencias de clase en la educación para lo que se apoya en Boudon, aunque se aleja en algunas cuestiones de él. Cree que las diferencias no proceden de diferentes aspiraciones sino de diferentes oportunidades y limitaciones, es decir conjuntos diferentes de costos y beneficios probables, sugiriendo que esta explicación es la más parsimoniosa y la que mejor se adapta a la expansión. Adopta la distinción entre efectos primarios y secundarios: los primeros se refieren a la influencia del origen social en los logros educativos; pero Goldthorpe propone ampliarlo incluyendo todas las influencias culturales, psicológicas o genéticas que dan forma a la distribución de las capacidades en los primeros niveles de la escolaridad y propone centrarse en la consideración de los efectos secundarios pues son los que permiten desarrollar las diferentes potencialidades y es en ellos donde se manifiesta la persistencia de los diferenciales de clase en las distribuciones desiguales de recursos, oportunidades y restricciones y, por tanto, en la evaluación de los costes y beneficios asociados con las diferentes opciones. De este modo, frente a la propuesta de Boudon, Goldthorpe limita el concepto de efecto secundario eliminando cualquier relación con aspectos culturales y reduciéndolo a la evaluación racional de costes y oportunidades. Por lo que, resumiendo, Goldthorpe rechaza cualquier tipo de explicación ligada a factores culturales relacionados con las diferentes clases y considera que si continúan las diferencias es porque permanecen claros diferenciales de clase en la situación socioeconómica lo que explica que racionalmente, es decir, teniendo en cuenta costes, beneficios y posibilidades de éxito, las probabilidades de optar por unos u otros caminos educativos sigan asociados a las clases sociales pese a la expansión de la educación, de manera que, si las clases populares toman decisiones educativas menos arriesgadas, es porque los costes relativos son mayores y menores los beneficios esperados y las probabilidades de éxito, todo ello expresado en términos de rendimiento económico. Uno de los artículos que

más influencia ha tenido en la expansión de esta forma de abordar las elecciones educativas es el de Breen y Goldthorpe (1997) en el que explican y formalizan los principios de la TAR.

En cuanto a la sociología crítica y centrándonos en Bourdieu, son múltiples las referencias de este autor a la importancia de las decisiones educativas. Pues no solo lo aborda en las obras específicamente dedicadas a la cuestión educativa, sino que, en general, es un eje central dentro de su reflexión sociológica; ya que en su explicación de las elecciones educativas entran en juego muchos de sus conceptos como el de *habitus*, estrategia, campo, capital cultural, capital educativo, violencia simbólica, etc. Sin entrar aquí nuevamente en la explicación de los principales conceptos de Bourdieu, conceptos además que, como hemos visto, se van construyendo y cambiando a lo largo de su obra, la principales diferencias respecto al individualismo metodológico radicarían en su concepción relacional y en la consideración del *habitus* en la formación de las preferencias, cuestión, la de la formación de las preferencias que no se aborda desde la elección racional; además, no habla de racionalidad, sino de racionalidades<sup>208</sup>. Y, menos aun, de una sola racionalidad entendida y reducida a la consideración de costes y beneficios. Ya que, de un modo más amplio, la comprensión de las decisiones educativas ha de situarse en el contexto de la “imprecisa lógica del sentido práctico” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 52) ligada al *habitus*; lógica que, sin obedecer a reglas, produce regularidades. Todo ello en relación a la situación en el espacio social, dentro de un campo, “espacio social que se construye en torno a algo que es valorado socialmente” (Alonso, 2002, 19), “un espacio de conflicto y competencia” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 45). Estos conceptos permiten a Bourdieu “abandonar los falsos problemas de la espontaneidad personal y la compulsión social, libertad y necesidad, elección y obligación...” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 53) y utilizar la noción de estrategia con un sentido muy diferente al que se usa desde la elección racional.

La noción de estrategia es el instrumento de ruptura con el punto de vista objetivista y con la acción sin agente que supone el estructuralismo (al recurrir por ejemplo a la noción de inconsciente). Pero se puede rehusar ver en la estrategia el producto de un programa inconsciente sin hacer de él el producto de un cálculo consciente y racional. Ella es el producto del sentido práctico como sentido del juego, de un juego social particular, históricamente definido, que se adquiere desde la infancia al participar en las actividades sociales. (Bourdieu, 1993: 70)

Por tanto, una de las principales diferencias entre ambas concepciones es el papel de la racionalidad entendida como maximización de la utilidad, que en el caso del individualismo metodológico y la TAR se torna central en la explicación de las decisiones educativas, mientras que desde la perspectiva crítica se rechaza que este tipo de racionalidad sea la principal o única fuente de explicación de las elecciones educativas; lo que no significa ni que los actores actúen irracionalmente ni que nunca se utilice este tipo de racionalidad, más bien, que los actores actúan de forma razonable dentro de un determinado contexto y de una visión y aspiraciones mediatizadas por su *habitus*.

Entre los intentos de superar la polémica destaca la aproximación de Gambetta (1987) quien, a partir de los datos de una encuesta en Italia, explora los factores que inciden en las decisiones educativas que se toman al final de la educación obligatoria. Subraya, por una parte, la importancia de estas elecciones por su influencia en el curso de la vida y, por otra, la escasa experiencia con la que se abordan ya que se hace durante la adolescencia en un momento en el que las preferencias son inestables. Se refiere a dos formas de entender las elecciones: las que consideran a las personas como esencialmente pasivas, dominadas en su elección por factores causales que, en general, desconocen, y aquellos que las consideran como activos y capaces de reflexionar. En su análisis se sitúa entre ambos extremos considerando que, si bien las personas actúan racional,

---

<sup>208</sup> Hay una racionalidad en la acción, “pero esta racionalidad no es universal y ahistórica, sino particular y contextual; se debe a los esquemas de recepción, percepción y valoración de la realidad social propios de cada *habitus*. Por tanto, debemos hablar de razones prácticas, de acciones razonables (en un contexto histórico dado), antes que de acciones racionales (universales).” (Alonso, 2002: 20-21)

activa y estratégicamente en sus elecciones, éstas están restringidas tanto por el sistema educativo que impone unas normas y reglas como por variables ligadas al nivel educativo, la ocupación y los ingresos familiares que pueden actuar a través de mecanismos no racionales. Por lo que concluye que “el comportamiento menos arriesgado de las clases populares no solo puede explicarse como un cálculo adaptativo plenamente consciente y realista, sino que actúan las llamadas “inertial forces”, es decir, ciertas tendencias o formas de comportamiento más regulares en determinadas posiciones sociales. (Langa, 2003:179). Además se refiere a la complejidad del proceso por la densa combinación de mecanismos que inciden en las elecciones educativas entre los que incluye el capital económico y cultural familiar, logros académicos previos, perspectivas del mercado laboral y aspiraciones personales.

Otro de los autores que tratan de superar la dicotomía es Hatcher (1998) quien considera que rechazar las premisas teóricas de la TAR (Teoría de la Acción Racional) no implica excluir completamente el papel de la elección racional en las elecciones educativas, tal como, por otra parte, explicita Bourdieu-. A partir de la descripción de diversas investigaciones etnográficas concluye que las elecciones educativas de la clase media se pueden describir casi como “elecciones racionales”, sin embargo, las elecciones de la clase obrera no siguen la pauta que señala la TAR, por lo que considera que la TAR no tiene en cuenta la multiplicidad de identidades sociales históricamente construidas, especialmente cuando contraponen la elección racional a la cultural en lugar de verla como una más. Aunque reconoce el mérito de la TAR al poner de relieve la importancia de la elección racional, considera que es un concepto demasiado estrecho que no sirve para reflejar las múltiples racionalidades de la elección, especialmente al no tener en cuenta la posibilidad de elección “no racional”, es decir, la que no tiene en cuenta los fines no utilitarios.

Respecto a Bourdieu, destaca en primer lugar su aseveración acerca de la no neutralidad de la escuela al incorporar los intereses de la clase dominante y el concepto de capital cultural como concepto relacional; y, también que, al no centrarse exclusivamente en los puntos de transición y al interpretar las elecciones desde la perspectiva de los procesos culturales, tiene un alcance más amplio ya que permite, mediante la investigación etnográfica, abordar la “densa red de micro-decisiones” que se producen en la interacción de cada persona con el sistema educativo en lugar de considerar las elecciones como hechos aislados.

Sin embargo, hace una crítica del concepto de *habitus* por parecerle excesivamente determinista ya que, según su interpretación, el “sentido práctico” implica una estrategia, más o menos inconsciente, que no obedece al cálculo racional ni persigue unos fines concretos, sino que es producto de la adecuación entre el *habitus* y la posición en el campo. Por ello considera que, así como la TAR no puede explicar los elementos culturales presentes en las elecciones educativas, el enfoque de Bourdieu no es capaz de incorporar la toma de decisiones estratégicas racionales. Por lo que, para contestar a lo que para él es la pregunta principal “¿en qué condiciones puede la elección reducir las desigualdades de clase?” se ha de partir de una teoría integral de la agencia que conserve los puntos fuertes del paradigma culturalista al tiempo que permita incluir la posibilidad de elección racional.

De la propuesta de Hatcher destacamos la idea de la elección como proceso sociocultural continuo y la necesidad de incluir la elección racional entre las múltiples racionalidades asociadas a la elección. Sin embargo no estamos de acuerdo en la crítica que hace de Bourdieu, tanto por el determinismo que atribuye al concepto de *habitus* como a la supuesta exclusión que, desde su modelo, se hace de la elección racional, ya que ésta se

considera como una más entre las posibles formas de abordar las elecciones educativas y lo que se critica es que se considere la única o principal forma de abordarlas.<sup>209</sup>

Reay (2004) examina la noción de *habitus* en relación con la investigación en educación tratando de ver sus potencialidades y limitaciones así como la evolución del concepto en la obra de Bourdieu; también examina su uso en diversas investigaciones educativas, proponiendo su uso, más que como concepto, como herramienta que permite investigar las desigualdades, aunque cree que puede tener ciertas limitaciones para la raza y el género.

Entre las aportaciones realizadas en los últimos años a la investigación educativa desde una perspectiva bourdesiana en el ámbito internacional destacamos dos. La primera en Australia y la segunda en Islandia. En la primera, Laughland-Booÿ et al. (2015) parten del rechazo a la tesis de la creciente individualización que considera a las personas cada vez más responsables de su propio destino ya que creen que se ha sobreestimado la capacidad de elección especialmente de las personas ubicadas en las clases más desfavorecidas y que la decisión de ir a la universidad y las elecciones de carrera siguen estando fuertemente influidas por la ubicación de las personas en la estructura de clase por lo que la noción de *habitus* les permite situar las elecciones dentro de un rango de posibilidades mediatizadas por su posición en el espacio social. Al examinar las opciones de futuro de 50 jóvenes australianos que terminaron la secundaria encontraron mucha más homogeneidad entre los pertenecientes a clases altas, ya que la práctica totalidad no dudaba de su asistencia a la universidad, incluso aquellos con rendimientos académicos bajos; además no solían ser muy explícitos sobre lo que querían hacer, simplemente tenían claro que irían a la universidad. Sin embargo en los estudiantes de clase trabajadora las opciones eran mucho más variadas, desde dejar los estudios y trabajar hasta acceder a estudios universitarios, además encontraron una reflexión mucho mayor acerca de las diferentes opciones en las que se incluían consideraciones de carácter económico. Por lo que, aunque el discurso de la individualización y del esfuerzo personal en la consecución de objetivos estaba presente en todos los estudiantes, encontraron patrones de elección diferentes según la clase social: mientras que en las personas de clase baja había una reflexión sobre las posibilidades de elección basada en sus capacidades y posibilidades, en el caso de los estudiantes de clase media y alta las trayectorias elegidas dependían más del capital social de la familia siendo la universidad "un destino casi predeterminado"(595); por lo que concluyen que es el *habitus* el que en mayor medida determina sus elecciones, sin embargo en los estudiantes de clase trabajadora la elección es mucho más reflexiva, lo que contradice otras investigaciones en las que se sugiere que cuanto mayor es el estatus mayor la reflexividad.

En la segunda investigación Vilhjálmsson y Arnkelsson (2013) mediante análisis factorial encuentran en alumnos islandeses una clara influencia del *habitus* (medido a través de los gustos en diferentes ámbitos) en la elección universitaria por lo que concluyen que los resultados indican que "*career choice is tied to leisure and cultural activities and that the choice of these activities is linked to social origin.*"(589)

En España la mayor parte de la investigación sobre elecciones educativas se ha hecho desde la perspectiva de la TAR y/o el individualismo metodológico que se ha utilizado para explicar la desigualdad de oportunidades educativas (Martínez García, 2007; Fernández-Mellizo, 2015), las elecciones universitarias (Troiano y Elías, 2014; Troiano, 2015; García Andreu y Acebal, 2016; Troiano et al, 2017) y las elecciones al final de la enseñanza obligatoria (Bernardi y Requena, 2010; Bernardi y Cebolla, 2014; Elías y Daza, 2017). En algunos casos se comparan ambos enfoques con resultados desiguales. Pérez Tucho (1992) se plantea la elección de carrera

---

209 Así lo expresa Gutiérrez (2002) al explorar la obra de Bourdieu: "es importante subrayar que la teoría del *habitus* no elimina del todo la elección estratégica racional y la deliberación como modalidad posible de la acción destacando que el *habitus* "es el instrumento de análisis que permite dar cuenta de las prácticas en términos de estrategias, dar razones de las mismas, sin hablar propiamente de prácticas racionales. Dentro de este contexto, los agentes sociales son razonables"(81)



desde los planteamientos de la elección racional pero cree que desde esta perspectiva no se pueden comprender elecciones que responden a otro tipo de racionalidad y apunta hacia la utilidad del concepto de *habitus* de Bourdieu para analizar las elecciones porque, entre otras cosas, permite superar la dicotomía entre libertad y determinismo; Martínez García (2007) compara ambos enfoques para explicar la evolución de la DOE y concluye que la explicación en términos de coste-beneficio se ajusta mejor a los datos al dar cuenta tanto de la constancia como de la variación. Sin embargo, en general, se insiste en que, en los últimos años, ambos enfoques han adoptado elementos del otro (Troiano y Elías, 2014); en el caso de la sociología crítica, aceptando la importancia de la elección racional y en el caso de la TAR, el planteamiento inicial de Breen y Goldthorpe (1997) “se ha ido ampliando hasta adquirir tintes más sociológicos” incluyéndose aspectos motivacionales, institucionales, culturales y perceptivos (Troiano et al., 2017: 287).

Entre los intentos de compatibilizar ambos enfoques está la investigación de Tarabini y Curran (2015) sobre el abandono escolar prematuro en la que tratan de “conjugar algunas aportaciones claves de ambas” dando un peso central a los efectos secundarios pero considerando que “no son fruto exclusivo del cálculo racional, sino que se asocian con factores de tipo estructural”(10-11) y para adentrarse en los significados utilizan una metodología cualitativa (entrevistas en profundidad). Resaltan la importancia de los otros significativos y del soporte afectivo destacando que “no se trata tanto de que los jóvenes y sus familias valoren las opciones disponibles y escojan la más beneficiosa en función de sus posibilidades y perspectivas, sino que a menudo no hay opciones ni alternativas o aunque existan objetivamente no forman parte de sus imaginarios”(14) por lo que:

podemos afirmar que las decisiones educativas de los jóvenes no pueden abordarse exclusivamente desde un punto de vista racional, basado en el cálculo de costes y beneficios. Si bien hay elementos pragmáticos, instrumentales y racionales en las decisiones de los jóvenes, éstas no se pueden entender al margen de los horizontes de acción que las restringen y/o posibilitan. Unos horizontes que son el resultado de la intersección entre las oportunidades objetivas de las que disponen los actores sociales y sus percepciones subjetivas. Y precisamente el concepto de *habitus* de Bourdieu permite reflejar dicha interacción en las prácticas cotidianas de los agentes.(21)

Desde nuestra perspectiva, es difícil integrar ambos enfoques, ya que, por una parte, en los intentos de integración, de un modo u otro, se mantiene una posición general más cercana a uno de ellos y, por otra, muchos de los intentos de integración parten de una determinada interpretación del enfoque bourdesiano al que se acusa de determinismo y de excluir el pensamiento racional y estratégico. Sin embargo, a nuestro juicio y desde nuestra visión de Bourdieu, su propuesta precisamente trata de conjugar la innegable posibilidad de elección (por pequeño que sea el margen de acción en algunos casos) y, por tanto, la capacidad de agencia y reflexividad de las personas con los condicionamientos debidos a su posición particular dentro del espacio social y su *habitus*, tal como el propio Bourdieu explica:

los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de causas; no son tampoco, sujetos conscientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la teoría de la acción racional (Rational Action Theory) (...) estas filosofías, en apariencia totalmente opuestas, se confunden de hecho, ya que si el conocimiento de los pormenores, de las causas de los fines es perfecto y si la elección es completamente lógica, no vemos en qué ésta difiere de la sumisión pura y simple a las fuerzas del mundo, y por qué, en consecuencia, se asume como una elección. De hecho, los agentes son agentes conscientes dotados de un sentido práctico (...), sistema adquirido a partir de preferencias, de principios de visión y de división (lo que llamamos de ordinario un gusto); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son en lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. (2005b:116-117)

Además, el uso de las herramientas conceptuales de Bourdieu no implica rechazar la importancia e influencia de la racionalidad (tal como se entiende desde el enfoque TAR) sino que se considera uno más entre las formas

de abordar la elección, siendo la principal crítica a este enfoque precisamente la excesiva importancia que se da a este tipo de racionalidad. Todo lo cual no significa descalificar los trabajos sobre las elecciones hechos desde la perspectiva de la TAR y/o el individualismo metodológico, ya que la distinción entre efectos primarios y secundarios ha permitido constatar empíricamente la enorme influencia de la clase social tanto en el rendimiento académico como en los logros educativos. De manera que, además de permitir observar que una posición social más favorable conlleva estadísticamente asociados unos mejores resultados, permite ver que, incluso en igualdad de resultados, las elecciones educativas son diferentes.

Por otra parte, la propuesta de Bourdieu permite abordar las elecciones educativas considerándolas parte de un proceso social mucho más amplio y atendiendo tanto a las posiciones que ocupan en el espacio social como a los discursos que elaboran y desde los que realizan sus elecciones.

#### 4.1.3. La universidad

Con la expansión del sistema educativo durante el siglo XX y la generalización de la enseñanza primaria y posteriormente la secundaria, las diferencias sociales se van trasladando a niveles más altos de educación, por lo que la universidad pasa de ser una institución elitista y minoritaria con un estudiantado muy homogéneo compuesto en su mayoría por varones pertenecientes a las clases medias-altas a un lugar abierto a otros grupos sociales. La creciente heterogeneidad del alumnado se produce en paralelo a una diversificación y jerarquización del sistema universitario. En este contexto de transformación y apertura de la universidad a nuevos grupos sociales se genera una profunda reflexión sobre la universidad que, entre otras muchas cuestiones, incluye la de su contribución a la desaparición/reproducción de las desigualdades especialmente cuando comienza a cuestionarse la idea de expansión igualitaria del sistema educativo.

Entre las primeras reflexiones sobre la universidad que tienen una gran relevancia internacional está la obra de Bourdieu y Passeron, *Los Herederos*, en la que se sostiene que la universidad refuerza las diferencias sociales al legitimar como diferencias individuales debidas al mérito individual, desigualdades estructurales; diferencias que se sustentan tanto en el acceso como en las diferentes elecciones según el género y según los diferentes grupos sociales; así, “como regla general, la restricción de las elecciones se impone a la clase baja más que a las clases privilegiadas y a las estudiantes más que a los estudiantes, siendo la desventaja mucho más marcada para las mujeres que provienen de un origen social más bajo.”(2003: 21) insistiendo además en las ventajas acumulativas de las clases favorecidas que heredan hábitos, saberes y gustos, que les ofrecen ventajas académicas. Una universidad en la que el estudiante modelo es el varón proveniente de clases medias altas al que califican como *Heredero*. Posteriormente Bourdieu aborda la investigación sobre la universidad cuando ya tiene desarrollado su esquema conceptual caracterizando la universidad como un campo (*Homo Academicus*, 1984) que se construye a partir de la posesión de un tipo particular de capital: el capital cultural que, aunque legitimado mediante los títulos académicos presenta, frente a otras formas de capital, un mayor grado de indeterminación. Cuando investiga, desde estas herramientas, la universidad francesa, encuentra que se articula en torno a dos jerarquías: la social y la cultural por lo que la “estructura del campo produce una estructura “quiasmática” de la distribución de las facultades, quedando, de un lado, las facultades científicamente dominantes pero socialmente dominadas (ciencias) y, del otro, las facultades científicamente dominadas pero socialmente dominantes (derecho, medicina)”(Martínez García, 2007:246); además, las referencias a la universidad y a los títulos universitarios tanto en relación con el origen social como con el género son muy numerosas a lo largo de su obra.

Entre los defensores del individualismo metodológico y la TAR, sin abandonar otros niveles del sistema educativo, la investigación se va centrando, cada vez más, en los efectos secundarios y en los niveles más altos del sistema educativo. Surgen explicaciones como la Maximally Maintained Inequality (MMI) (Raftery y Hout, 1993) según la cual hasta que no se alcanza la saturación en un determinado nivel de estudios para las clases superiores, se mantienen las desigualdades en dicho nivel, por lo que la expansión educativa solo hace que disminuya la desigualdad cuando se ha alcanzado en un determinado nivel la saturación, pasando entonces las desigualdades al nivel superior. O la Effectively Maintained Inequality (EMI) (Lucas, 2001), consistente con la MMI, según la cual los grupos sociales más favorecidos tienen ventajas tanto cuantitativas como cualitativas; lo que significa que mientras el acceso a un determinado nivel suponga diferencias sociales, las clases más favorecidas accederán en mayor medida a dicho nivel, pero cuando ese nivel se vuelve casi universal, entonces se buscan diferencias de tipo cualitativo en dicho nivel, lo que, en el caso de la universidad, significa la diferenciación en cuanto al título y el tipo de universidad, de manera que el análisis se desplaza desde la estratificación vertical hacia la horizontal, ya que frente a la MMI en la que una vez alcanzada la saturación en un nivel se considera que se produce igualdad, desde el EMI se llama la atención sobre las desigualdades sociales que se producen *dentro* de un mismo nivel educativo. Un tipo de indagación, por otra parte, muy común desde hace tiempo en los estudios de género desde los que se trata de explicar, una vez que las mujeres son mayoría en las universidades y, por tanto, no existen desigualdades en el acceso en la mayor parte de los países, la persistencia de la desigualdad horizontal.

El problema, en general, es como conjugar el innegable aumento de las oportunidades educativas para muchos grupos sociales con la persistencia de desigualdades. Un concepto interesante en este sentido es el de democracia segregativa de Merle (2002) que distingue entre *difusión uniforme*, *difusión desigual o democratización segregativa* y *democratización*. La primera se da cuando se alarga la duración media de los estudios para todos pero se mantienen las distancias entre clases; la segunda cuando se alarga la duración media de los estudios para todos pero se dan trayectorias diferentes por clases de manera que las clases más favorecidas se concentran en las ramas y estudios más valorados socialmente; la tercera cuando se alarga la duración de los estudios y se produce una transformación de la composición social del alumnado de tal forma que hay una proporcionalidad con el peso de las diferentes grupos en la población en conjunto. (Soler et al., 2013).

Este interés creciente por la universidad también se produce en España, hasta el punto que en 1993 Aguilar Idáñez se refiere a la "sociología de la universidad en España" como un campo particular dentro de la sociología de la educación.<sup>210</sup> A finales de los años sesenta se inicia un cambio por el que la universidad pasa de ser profundamente clasista, elitista y minoritaria (Del Campo, 1967; Durán, 1968; Justel y Martínez Lázaro, 1981; Muñoz Vitoria, 1993; Jerez Mir, 1997; Beltrán, 1996, 2001) a ser una universidad abierta a un número mucho mayor de estudiantes muchos de los cuales provienen de grupos sociales que hasta entonces no tenían apenas acceso a los estudios universitarios tanto por su clase social como por su género.

Además de multiplicarse el número de estudiantes, la universidad española sufre una gran transformación que se inicia a partir de la Ley General de Educación de 1970 con la incorporación a la universidad como diplomaturas de diversos estudios que antes no se incluían entre los universitarios (Escuelas Técnicas de Grado Medio y Escuelas Normales de Magisterio, entre otras). Además, durante los ochenta la Ley de Reforma Universitaria de 1983 posibilita el crecimiento y la diversificación que toma forma mediante la creación de nuevas universidades -entre 1987 y 1998 se crean en España veinte nuevas universidades públicas y entre 1991 y 1998,

---

<sup>210</sup> Este artículo presenta una recopilación bibliográfica sobre los diferentes textos producidos en España sobre la Universidad desde la Sociología de la Educación entre 1970 y 1991.

doce privadas (Beltrán, 2001)- y la aparición progresiva de nuevos estudios y especialidades. Beltrán (2001) describe este proceso como “espontáneo y turbulento que no fue pensado por nadie, y en el que no se cuestionaron los supuestos sobre los que funcionaba la Universidad de la época anterior” (238). Pronto se empezaron a poner de relieve las desigualdades tanto en el acceso como en la distribución del estudiantado por clase social y género en las diferentes titulaciones<sup>211</sup> además de denunciarse su función legitimadora de las desigualdades (Justel y Martínez Lázaro, 1981; Muñoz Vitoria, 1993, entre otros).

Jérez Mir (1997) habla de dos transformaciones fundamentales en la universidad cuyo comienzo sitúa a principios de los setenta debido, fundamentalmente, a la demanda creciente de estudios universitarios: por una parte, una reorientación tecnológica y utilitarista y, por otra la aparición de lo que denomina “universidad dual”:

una universidad de élites, privada y pública, con salida profesional más fácil y acceso a los mejores empleos, para la minoría que dispone de un capital económico, social o cultural suficiente; y en una universidad, pública, masificada, para la mayoría, con una salida laboral bastante más difícil y a las ocupaciones medias, para la mujer y «los otros estudiantes» en general. (149)

Desde los años noventa, igual que en otros países, se multiplican las investigaciones sobre las desigualdades en el acceso y la elección de estudios universitarios máxime desde que las propias universidades y organismos públicos van tomando interés por estas cuestiones. Actualmente en Europa se presta una especial atención a la denominada *Dimensión Social de la Educación Superior*, uno de cuyos principales objetivos, formulado por primera vez en Londres en 2007, es que los alumnos que acceden y se gradúan en la educación superior representen la diversidad de la población europea y, por tanto, que el origen social no influya en el acceso a la universidad (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Por lo que la investigación de la composición del estudiantado en general y las diferencias entre las diversas áreas y estudios se torna central para la consecución de dicho objetivo que, en el caso del género, una vez alcanzada la igualdad en el acceso, se centra en la comprensión y explicación de las diferentes elecciones como cuestión prioritaria para lograr la equidad.<sup>212</sup>

#### 4.1.4. Los estudiantes

Uno de los ámbitos más investigados dentro de la sociología de la educación es el que trata de describir y caracterizar a los estudiantes de los diversos niveles de estudio, especialmente los universitarios. En general, la mayor parte de los estudios se han centrado en la procedencia social tratando de caracterizarlos en relación con ello.

De nuevo, uno de los más conocidos y que mayor repercusión ha tenido es el estudio de Bourdieu y Passeron sobre los estudiantes universitarios en Francia en los años sesenta: *Los herederos*. En esta obra se describe, desde una perspectiva sociológica, a los estudiantes universitarios típicos de las universidades tradicionales. Como resume Dubet:

El Heredero era la figura estudiantil de una Universidad de origen social burgués, una Universidad en la que los hijos de ejecutivos tenían 80 veces más oportunidades de entrar que los hijos de campesinos. El peso de las determinaciones sociales que fijaban las probabilidades de entrar a la Universidad hacía del origen social el factor esencial para explicar y analizar los comportamientos estudiantiles. (2005:4)

---

<sup>211</sup> Todas estas cuestiones se examinan con más detalle al abordarse la revisión bibliográfica en el tercer epígrafe de este capítulo.

<sup>212</sup> Ariño (2014) en un artículo sobre la *Dimensión Social*, aunque reconoce la importancia de estas políticas, hace una crítica teórica y metodológica al planteamiento de la equidad participativa del que desatacamos la idea de que al tratar de reflejar la diversidad sociocultural “ y marcar el énfasis en la diversidad en lugar de la igualdad, se dan por buenas las desigualdades existentes en el conjunto de la población europea.

Esta figura del *Herederero* ha servido especialmente como patrón de comparación para analizar los cambios en el estudiantado universitario. En España, Jérez Mir (1997) al explicar las transformaciones en la universidad dice que:

se ha roto ya con el monopolio histórico de «los herederos» de la clase media tradicional sobre el bachillerato y los estudios superiores pero aunque tanto el uno como los otros se han masificado con el acceso de la mujer, los vástagos de la nueva clase media y «los otros estudiantes» de las clases subalternas, el elitismo escolar tradicional continúa reproduciéndose dentro del nuevo sistema escolar.”(149)

En general, si hay algo que se destaca de los estudiantes universitarios en las dos últimas décadas es su heterogeneidad. En España son muchas las referencias a la creciente heterogeneidad del alumnado; Cabrera et al. (1999) siguiendo a Jerez Mir afirman que “parecen existir, por el tipo de alumnado, varias universidades diferentes en lugar de una sola, para clases sociales altas y para clases sociales bajas”(117); Ariño (2015) se refiere a la creciente diversidad del estudiantado y a su fragmentación en universos académicos y socioculturales diferentes.

Dubet (2005) en un estudio sobre los cambios en los estudiantes universitarios en Francia en los últimos 40 años, -cambios que enmarca en los dos procesos que, a su juicio, caracterizan la vida universitaria en este país: la masificación del acceso a los estudios superiores y la diversificación de la oferta universitaria-, señala, que “El Herederero ya no es el arquetipo de estudiante” (2005:2) pues aunque las clases privilegiadas siguen sobrerrepresentadas, no constituyen ya el grupo mayoritario y no se puede hablar, por tanto, de un tipo social homogéneo de estudiantes. Lo que unido a la diversificación de los estudios da como resultado un universo mucho más complejo en el que solo en los extremos se pueden encontrar grupos homogéneos. Por lo que en el análisis de las formas de ser estudiante, el sociólogo se enfrenta a :

una individualización creciente de las conductas y las experiencias sociales en un conjunto donde los estilos de vida se diversifican y jerarquizan, sin que en la mayoría de los casos se formen subgrupos homogéneos con fronteras marcadas e identidades claramente establecidas.(2005: 3)

Lo que le lleva a analizar las maneras de ser universitario desde principios de jerarquización múltiples (2010) señalando tres grandes categorías que organizan la experiencia estudiantil que “articula una manera de ser joven y una relación con los estudios” (2005:3) caracterizando la situación como paradójica pues aunque la imagen del Herederero sigue siendo la referencia, es extremadamente difícil “construir un nuevo tipo ideal central que articule, de manera sólida, las dos dimensiones que caracterizan al Herederero; es decir, una procedencia social que determina el conjunto de los comportamientos, y una relación específica con los estudios” (2005:7). Cree que la ausencia de tipos ideales no se apoya solo en la masificación y la diversificación “sino también en la relativa autonomía de las dos dimensiones existenciales de esta experiencia, cuando no en la fractura entre ellas” (2005:7), es decir entre la manera de ser joven y la relación con los estudios de modo que “aparece una atomización y dispersión casi infinita que imposibilita construir cualquier tipo nodal aunque “esto no significa que los grandes determinismos sociales desaparezcan, sino que en este universo de masas los mecanismos de construcción de la experiencia son sumamente complejos.” (2005:7)

Pero, a pesar de la masificación, persisten diferencias en el origen social de los estudiantes de las diversas carreras y se refiere a los grupos ya señalados por Passeron: carreras técnicas y cortas, origen popular; Letras, Derecho, Ciencias Económicas y Aplicadas, clases medias y Grandes Escuelas y Medicina, clases altas. Aunque insiste en que “la procedencia social de las diversas carreras está marcada por ciertas dominantes, mucho más que por homogeneidades”(8). Además, la distribución en las diversas carreras se relaciona también con el pasado escolar incluidas las calificaciones, con el sexo “que sigue siendo muy discriminante pese al “incremento”

general de la presencia femenina en los estudios universitarios:<sup>213</sup> y con la localización y reputación de la Universidad (2005).

A partir de su definición sobre la experiencia social<sup>214</sup>, elabora una tipología de ocho clases de estudiantes según la experiencia estudiantil combinando tres dimensiones: proyecto, integración y vocación, en la que cada dimensión se corresponde con una lógica de acción: la vocación a la subjetivación; el proyecto a la estrategia; y la integración a la socialización por parte de la universidad (2010,190). De manera que "la lógica estratégica remite a un principio de *utilidad* de los estudios; la lógica de integración remite al grado de *integración* de la vida estudiantil universitaria, la dimensión subjetiva se vive como una forma de *vocación* intelectual y de realización personal por medio de los estudios"(2010, 190). Considerando la vocación la dimensión más personal de la experiencia estudiantil (2005,39).

**Tabla nº 3. Tipología de estudiantes de Dubet (2005,2010)**

	Vocación fuerte			Vocación débil	
	Integración fuerte	Integración débil		Integración fuerte	Integración débil
<b>Proyecto fuerte</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>Proyecto fuerte</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Proyecto débil</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>Proyecto débil</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

Fuente: Dubet (2005,2010)

Sin entrar a describir cada uno de estos tipos, demasiado centrados en las características del sistema universitario francés, digamos que, caracteriza el tipo 1 de *verdaderos estudiantes*, que están fuertemente integrados al marco universitario, tienen una imagen clara de su futuro profesional y viven sus estudios como la realización de una vocación; el tipo 6 correspondería a la figura clásica del *Heredero*, en la que la vocación intelectual personal no está asociada a ninguna integración al medio universitario y a ningún proyecto ; el tipo 7 serán estudiantes que solo están integrados en la vida asociativa y lúdica de la universidad y el tipo 8, *estudiantes fuera de juego* que suelen abandonar la universidad. Además, también en consonancia con su propuesta sociológica define la vida de los estudiantes como un recorrido que se concreta en una serie de pruebas.

Aunque esta tipología es interesante y puede ser útil al considerar conjuntamente las tres dimensiones, deja fuera de ella características fundamentales en la formación de la identidad juvenil y de la experiencia estudiantil como son el género y la clase social. Sin embargo hay un aspecto destacable, desde un punto de vista metodológico, en la propuesta de Dubet que se refiere a la forma de indagar sobre el proceso de elección de los estudiantes que se recoge en la siguiente cita:

Es cierto que la mayor parte de los alumnos, cuando se les plantea la pregunta directa y brutalmente, afirman que han elegido sus estudios por gusto. Eso indican los sondeos y las entrevistas breves, confirmándose de ese modo la idea según la que la acción no es más que coerción interiorizada y, en la mayor parte de los casos, una dominación interiorizada. Ahora si se pregunta a los alumnos no si han escogido "libremente", sino cómo han

<sup>213</sup> Esta es prácticamente toda la referencia que Dubet (2005) hace al género en un artículo de setenta páginas que trata de describir y establecer una tipología entre los estudiantes universitarios.

<sup>214</sup> Presentada en el capítulo 3.



escogido, surge muy rápidamente que la mayor parte de ellos describen los espacios de coerción que les fueron impuestos, particularmente los recursos escolares. Han escogido sin duda la única rama que podían escoger; hablan de elección coaccionada o de elección dentro de un espacio muy reducido. Los actores, de los que decimos que son ciegos, se manifiestan entonces como muy buenos sociólogos, capaces de establecer precisamente las jerarquías de las ramas, de las disciplinas y de las materias; explican al sociólogo la naturaleza de los mecanismos que ha venido a estudiar y a desvelarles. Para algunos eso resulta más fácil pues la elección que han realizado fue en contra de lo que percibían como sus gustos; es también en ocasiones el caso de los alumnos que escogieron las ramas científicas únicamente por su utilidad social. Otros hablan más fácilmente aún, pues su elección de orientación les fue totalmente impuesta por los consejos escolares. Incluso los buenos alumnos dudan también de la realidad de su elección habida cuenta de que en ocasiones han confiado su futuro tan solo a la jerarquía de los concursos. La cuestión de la “elección”, que en su simplicidad resulta algo metafísica, se ve sustituida por el análisis de los mecanismos de la decisión en la que los actores movilizan en estas *lay theories*, estas teorías espontáneas, que tanto recuerdan a las de los sociólogos: capital cultural de la familia, elecciones anteriores de centros, *need achievement*, efectos Pigmalion positivos o negativos....A partir del momento que se sitúa a los actores en situación de explicarse, el sociólogo está en el terreno del conocimiento. El problema, muy difuso, de la libertad de elección es reemplazado por el de la capacidad de ser actor, de ser sujeto de la propia vida desde la posibilidad de crítica y de distancia en relación a sí mismo que manifiestan en esta ocasión los individuos. Los alumnos no son actores porque elijan, sino porque pueden hacer explícitas las razones de sus elecciones y, sobre todo, de sus no-elecciones”(2010: 214-215)

Esta idea de tratar a los sujetos como expertos y, sobre todo, de desplazar la investigación desde el *porqué* hacia el *cómo* posibilitando a las personas investigadas describir y explicar las circunstancias concretas que perciben de su elección será tenida en cuenta de manera central en el diseño de la investigación.

Por otra parte, y en cuanto a las tipologías de estudiantes, ha de destacarse la que, a nuestro juicio es una de las investigaciones más interesantes realizadas en España sobre los estudiantes universitarios: la tesis de Langa (2003) en la que aborda, desde una perspectiva bourdesiana la relación de la condición de ser estudiante y joven con el origen social, encontrando, básicamente, en el caso de la elección, dos tipos ideales de estudiantes que concreta en el elector *contingente o azaroso*, proveniente de estatus socioeconómico más bajo, en el que la decisión de ir a la universidad nunca ha estado garantizada y entre los que los estudios se eligen teniendo en cuenta motivos de tipo pragmático y el elector “*naturalizado*”, procedente de clases medias-altas para los que ir a la universidad no es una decisión sino algo previsible y dentro de lo esperado.

## 4.2. El género en la elección de estudios universitarios: perspectivas teóricas y empíricas

Entre las características de la universidad en la segunda parte del siglo XX están la diversificación y la masificación: aumenta el número de universidades, el número de carreras y el número de alumnos. El enorme incremento en el número de estudiantes se explica tanto por el acceso de clases medias y trabajadoras como por el acceso progresivamente más alto de mujeres de manera que en las últimas décadas del siglo XX las mujeres son mayoría en las universidades de gran parte de los países, especialmente aquellos con un mayor Índice de desarrollo humano.

Según datos de la UNESCO (2012) entre 1970 y 2009 (año hasta el que llega su estudio) se produce un crecimiento vertiginoso de la matrícula en la educación superior especialmente en los países más deficitarios. Incremento que atribuyen principalmente a las mujeres, ya que la tasa bruta de matriculación masculina pasó del 11% en 1970 al 26% en 2009, lo que supone algo más que duplicarse, mientras que la femenina pasó del 8% al 28%, lo que no solo significa un aumento de más del triple, sino que pasa de ser inferior a la de los varones a ser superior. De manera que en casi todos los países europeos y americanos, Australia y algunos africanos y asiáticos las mujeres son, en la actualidad, mayoría entre el estudiantado universitario. Pero, aunque son

mayoría, las diferencias y desigualdades persisten, reflejándose tanto en la segregación vertical como horizontal. Respecto a la primera, las desigualdades se observan tanto en el alumnado como en el profesorado<sup>215</sup>. En el caso del alumnado aunque las mujeres obtienen más títulos no sucede lo mismo en el doctorado (UNESCO, 2012). Pero es la segunda, la segregación horizontal la que nos interesa especialmente.

#### 4.2.1. Situación: segregación horizontal

Son numerosos los estudios que, especialmente a partir de los noventa, y sobre todo a partir del 2000, se centran en la descripción y comparación de las tendencias en la segregación horizontal por campos de estudio en la educación superior. Es entonces cuando el optimismo de la década de los setenta e incluso ochenta por el espectacular aumento de la presencia de mujeres en la educación superior y la entrada masiva de mujeres en estudios reservados hasta entonces a los varones, se torna perplejidad ante la resistencia al cambio de determinadas cifras. El interés por la segregación horizontal es tanto una cuestión de equidad como de eficiencia; de equidad porque el estudio de las diferencias horizontales en la educación superior permite entender mejor la segregación de género en el mercado laboral y de eficiencia porque el acceso limitado de las mujeres a algunos sectores educativos, en especial determinadas facultades científicas y, sobre todo técnicas, lleva a la no utilización de todo el capital humano disponible para el desarrollo científico y tecnológico (Castaño y González, 2008; Triventi, 2010). Y, aunque a menudo no se tiene tan en cuenta, el no acceso de varones a determinados estudios relacionados con el cuidado es también una limitación tanto para ellos como para las mujeres y la sociedad en su conjunto. Charles y Bradley (2009) argumentan también la importancia de esta segregación horizontal por tres razones. La primera es que puede tener efectos de retroalimentación sobre la desigualdades de género ya que al reforzar los estereotipos y las preferencias esencialistas y, de este modo, contribuir al establecimiento de los límites del comportamiento normativo para siguientes generaciones en segundo lugar porque no hay solo una diferenciación en campos sino que los femeninos suelen ser menos valorados y con salarios menores y, en tercer lugar por el despilfarro de talento que puede suponer la falta de mujeres en los campos técnico-científicos.

La cuestión de la segregación horizontal en las universidades ha sido ampliamente estudiada, tanto mediante investigaciones en las que se comparan diversos países como estudios centrados en un solo país. Comenzando por los primeros, Ramírez y Wotipka (2001) utilizando datos de la UNESCO muestran el incremento, aunque no muy grande, de las mujeres estudiantes de ciencia e ingeniería entre 1972 y 1992. Bradley (2000) analiza la segregación por sexos en la educación superior entre 1965 y 1990 en unos cincuenta países con datos de la UNESCO y encuentra un patrón similar de segregación por sexo: las mujeres están “dramáticamente infrarrepresentadas” (7) en agricultura e ingeniería y sobrerrepresentadas en educación, ciencias sociales y jurídicas (donde hay importantes diferencias entre unas y otras), humanidades y campos relacionados con la salud. Cree que en parte, la presencia mayoritaria de mujeres en ciencias de la salud puede explicarse por la inclusión de enfermería en la educación superior durante la década de los setenta en varios países. Por otra parte, le resulta sorprendente que, pese a las campañas para aumentar la presencia de mujeres en campos técnico-matemáticos, su presencia hubiera disminuido en este periodo. Incluso que países como los escandinavos, especialmente Suecia, en los que más se ha promocionado la igualdad de género, estuvieran entre los que tienen una mayor sobrerrepresentación de varones en los campos matemáticos. Charles y Bradley (2002) comparan la segregación vertical y horizontal en varios países encontrando bastante variabilidad entre unos y otros; en un estudio posterior examinan la segregación por campos de estudio en 44 países con datos de

---

<sup>215</sup> Nos centramos aquí en la segregación horizontal pero, son numerosos los estudios que ponen de manifiesto la existencia de segregación vertical en la universidad, en el caso de España Arranz Lozano (2004) y Sánchez de Madariaga, et al. (2011) entre otros.

1995 a 1999 y encuentran que es mayor en los países con mayor desarrollo (Charles y Bradley, 2009). La UNESCO (2012) compara la segregación por sexos en diferentes países y regiones observando un patrón semejante ya que en todas las regiones las mujeres son mayoría en ciencias sociales menos en Asia Central donde cambia el patrón observado en el resto de los países y regiones ya que allí las mujeres son minoría en ciencias sociales mientras predominan en los tradicionalmente denominados campos científicos. En los países de la OCDE, con datos de 2012, en la educación superior las mujeres jóvenes están infrarrepresentadas en los campos de matemáticas, física e informática (OCDE, 2015); en 2015 solo hay un 24% de mujeres en estudios STEM mientras están sobrerrepresentadas en otros ámbitos especialmente salud y bienestar (76%) y educación (78%) (OCDE, 2017).

Algunos estudios, se centran en las diferencias que se observan dentro del campo científico. Turner y Bowen (1999) constatan que existe una división cada vez mayor entre las ciencias de la vida y los campos de las ciencias físicas y matemáticas en su atractivo relativo para hombres y mujeres. Sikora y Pokropek (2012) analizan los datos de 50 países en 2006 centrándose en los que eligen estudios de ciencias y concluyen que mientras las niñas se orientan hacia la biología, agricultura o salud, los niños lo hacen hacia informática, ingenierías o matemáticas. Y encuentran, igual que Charles y Bradley (2009), que la diferencia es mayor en los países industriales avanzados. Igualmente, Mann y Diprette (2013) señalan que en los últimos años, una mayor desagregación en el análisis de la evolución de la elección dentro de las carreras científicas ha permitido desvelar patrones muy diferentes para ingenierías,<sup>216</sup> matemáticas y física, por un lado, en el que el incremento de las mujeres ha sido en las últimas décadas mínimo, se ha estancado, o incluso ha retrocedido y, por otro, campos como la química y la biología donde ha aumentado claramente.

Uno de los países en el que más se ha estudiado la segregación horizontal es en EEUU donde entre 1940 y 1990 la desagregación disminuyó “drásticamente” sobre todo por el acceso de mujeres a carreras y profesiones tradicionalmente masculinas, pero a partir de 1990 se produce una desaceleración (Morgan et al., 2013) e incluso un estancamiento (England y Li, 2006) hasta el punto de que Alon y Gelbgiser (2011) consideran que actualmente “el eje principal de la desigualdad de género en la educación superior en los Estados Unidos, como en todos los países industrializados, es la segregación sexual horizontal a través de los campos de estudio”(108) estando las mujeres más en humanidades, ciencias sociales y ciencias de la vida y los hombres en ciencias matemáticas, especialmente en ingeniería e informática.

En Europa, Barone (2011) compara la segregación en ocho países (Italia, España, Austria, Noruega, Alemania, Finlandia, Holanda y Chequia) en el curso 1999-2000. Concluye que la segregación de género en la educación superior ha disminuido “sorprendentemente poco” en las últimas décadas y existe un patrón cualitativo en gran medida similar en varios países subrayando que más del 90% de la asociación entre el género y los campos de estudio es constante en los ocho países examinados. Además, considera que la elección de un campo u otro se apoya en dos ejes, no solo en el eje científico- masculino por un lado y humanístico-femenino por otro. El otro eje es el del cuidado/ técnica. Destacando que tanto dentro de las humanidades como de la ciencia hay campos más técnicos y campos más de cuidado.

Se puede observar que la brecha científico-humanística se basa en el contenido curricular de los programas de grado, mientras que la división cuidado-técnico se relaciona más con sus aplicaciones profesionales posteriores. Por lo tanto, la suposición implícita es que la elección del campo de estudio se basa en ambos criterios de decisión.(162)

Triventi (2010) en Italia analiza la evolución de la segregación por sexos a lo largo del siglo XX. Siguiendo a Barone, considera que se presta demasiada atención a la brecha científico-humanista, y que ha de tenerse en

---

<sup>216</sup> Incluso en las ingenierías, al menos en España, hay diferencias importantes entre unas y otras . (Roa, 2006)

cuenta otro eje: el que distingue entre los campos técnicos y los campos orientados hacia la relación con los otros y el cuidado. Teniendo en cuenta estos dos ejes, clasifica las especialidades académicas en cuatro campos: humanístico, se enseñan habilidades culturales (filosofía, lingüística, geografía, historia, etc), económico, centrado en la enseñanza de habilidades económicas ( se enfatiza el valor de la riqueza y el consumo) , relacional/comunicativo (abarca un amplio espectro de habilidades centradas en la comunicación y el cuidado de los otros: comunicación, sociología, psicología, trabajo social, educación, medicina) y técnico/científico ( habilidades que exigen capacidad de razonamiento matemático y lógico-formal: ciencias naturales, informática, ingenierías y arquitectura) y analiza la situación y la evolución temporal encontrando patrones muy diferentes en cada uno de ellos. En líneas generales entre 1945 y 2000 el patrón de segregación se asemeja a los encontrados en estudios previos: los hombres tienen una mayor tendencia a elegir campos científico-técnicos mientras las mujeres, campos culturales. Entre las titulaciones con mayor presencia femenina está Trabajo Social cuya situación varía, en cuanto al orden según el grado de feminización, respecto a Educación, Humanidades y Biología que son ,con variaciones en el orden, las más feminizadas, mientras en el otro extremo están Ingenierías e Informática.

**Tabla 4: Porcentaje de personas matriculadas en los diferentes campos de estudio según género y cohorte en Italia 1945-2000**

	1945-68		1969-85		1986-2000	
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres
Cultural	8,9	53,7	10,1	42,3	7,9	30,3
Económico	44,8	20,7	30,7	17,9	35,7	31,8
Relacional	17,2	6,6	22,4	24,3	18,9	24,1
Técnico	29,2	19,0	36,9	15,5	37,4	13,8
Total	100(204)	100(130)	100(420)	100(372)	100(465)	100(633)

Fuente: Triventi (2010: 63)

Según esta tipología (tabla 4), la brecha de género tiende a desaparecer en los campos económico y relacional, aunque en este último hay un cierto repunte en el último periodo; desciende algo en el campo cultural, especialmente por la marcha de mujeres hacia otros campos y se incrementa en el campo tecnológico, tanto por un aumento del porcentaje de varones que van hacia estos campos (que pasa del 29,2% en el primer periodo al 37,4% en el último) como por el descenso de mujeres (que pasa del 19% al 13,8%).

En otros países europeos la situación, con ligeras variaciones, es similar. Así, por ejemplo, en Holanda son muy pocos los estudiantes que ingresan en un campo de estudio atípico de género en la educación superior (Korpershoek et al., 2014); en Rusia, Gerber y Schaefer (2004) señalan que la segregación horizontal no solo no se ha reducido sino que ha aumentado y, en líneas generales, sigue un patrón muy similar al de los países occidentales aunque con ligeras variaciones, por ejemplo en medicina, variaciones que explican por la diferente valoración social que tiene esta profesión en Rusia y los países occidentales.

En España, tal como se verá en el siguiente epígrafe, son numerosos los estudios que, especialmente a partir de los ochenta, describen y tratan de explicar la segregación horizontal en la educación superior y, a grandes rasgos, los patrones encontrados coinciden con los de otros países de su entorno.

En general, además de los estudios que se centran en la tradicional distinción ciencias- letras (humanidades); o en la más reciente que opone tecnología a relación y cuidado y, dentro de las ciencias el eje que va desde las ciencias de la vida hacia la física, también se destacan las diferencias respecto al prestigio de las titulaciones escogidas por hombres y mujeres. Así, Berggren (2008) dice que hay que diferenciar no solo en campos sino también en programas más o menos atractivos, por lo que se puede hablar de una ordenación dentro de los estudios superiores. Los hombres eligen más titulaciones atractivas (aunque ella misma pone en juicio el término “atractiva”) y en su análisis del caso sueco, relaciona el prestigio no solo con el género sino también con la clase social: así, señala que en Suecia ha aumentado la matrícula de mujeres de clase trabajadora e intermedia y que las mujeres de clase media alta son quienes han aumentado sus opciones al matricularse en programas de prestigio anteriormente dominados por hombres. Entre sus conclusiones destaca que las diferencias de clase se han mantenido estables y estas diferencias se observan sobre todo en la probabilidad de acceder a programas atractivos, tanto en hombres como en mujeres. También señala que han disminuido algo las diferencias de género, aunque, matiza que, quizá más que disminuir, han tomado otras formas. En esa misma línea Buser, et al. (2014) ordenan las áreas de más a menos prestigiosa: siendo la más prestigiosa naturaleza y tecnología, la siguiente, naturaleza y salud, después económicas y sociales y, por último, cultura y sociedad. Y señalan que la probabilidad de que los chicos escojan la primera y más prestigiosa es mucho mayor, del mismo modo que también es mucho mayor la probabilidad de que las niñas escojan la última y menos prestigiosa.

#### 4.2.2. Modelos de explicación de la segregación horizontal

La conclusión más general a nivel internacional es la persistencia de claras diferencias en cuanto a la elección de estudios superiores entre varones y mujeres así como la existencia de ciertos patrones que se repiten en los diferentes países. Aunque esta afirmación ha de matizarse ya que, por un lado, los patrones detectados, que suelen centrarse en la escasa presencia de mujeres en los estudios técnico-científicos, se dan con mayor intensidad en los países con un mayor nivel de desarrollo en los que, curiosamente, por lo general, es menor la brecha de género. Por otra parte, tal como señala la UNESCO (2012), aunque este patrón es el más común, hay una serie de países en Asia Central en los que es diferente, lo cual es importante subrayar por la tendencia, al existir estos patrones comunes, a naturalizar las diferentes elecciones de hombres y mujeres. En este sentido Gil Juárez et al. (2011) en el caso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), que es donde es más bajo el número de mujeres, subrayan que la escasa presencia de mujeres en las TIC en los países occidentales no es una tendencia universal ni constante, ya que hay países como Taiwan o Mauricio donde el porcentaje de hombres y mujeres que se gradúan en informática es similar; o en EEUU tampoco se da la brecha de género en estos estudios entre los afroamericanos; o en Malasia donde la informática se considera algo propio de mujeres por desarrollarse en espacios cerrados; o en los inicios de la informática en EEUU cuando la presencia de mujeres era muy elevada. Estas excepciones, como subrayan las autoras, son importantes porque ponen de relieve que la causa de la escasez de mujeres en estos estudios en la mayor parte de los países no ha de buscarse en características de las mujeres sino en el entorno socioeconómico.

Por otra parte, dada la imposibilidad de separar completamente la descripción y la explicación, muchos de los estudios que tratan de describir las diferentes pautas de elección de hombre y mujeres llevan implícita en su descripción cierta explicación, pues los diferentes criterios desde los que se analizan las pautas llevan en sí mismas una parte de explicación: ciencias/letras; tecnología/cuidado; ciencias de la vida/ciencias físico-matemáticas; carreras más o menos prestigiosas.

Para explicar las diferentes elecciones de género se han utilizado razonamientos y factores muy diferentes. Mastekaasa y Smeby (2008) clasifican estas explicaciones en tres grupos: el primero agrupa todas las que hablan de una socialización temprana diferente por sexos de manera que unos y otras internalizan valores, expectativas y preferencias diferentes; las niñas especialmente relacionadas con el cuidado y la crianza lo que les lleva elegir áreas relacionadas con el cuidado; el segundo, usado sobre todo por los economistas, es el que se refiere a la elección por parte de las mujeres de ocupaciones que permitan compatibilizarse con las tareas familiares, es decir flexibles, y el tercero, centrado en la existencia de factores externos de discriminación.

Triventi (2010) distingue, por una parte, las explicaciones de los economistas -hechas, en general, desde la elección racional, por lo que explican las elecciones mediante la maximización de rendimientos que, en el caso de las mujeres, está profundamente influida por la previsión de la necesidad de conciliar trabajo y familia-, señalando que estas explicaciones no están respaldadas por los datos, al tiempo que le parece dudoso que chicas de 18-19 años elijan en función de estos criterios. Por otra parte, desde la sociología y la psicología se han desarrollado explicaciones que se centran más en los aspectos culturales y el proceso de socialización diferencial. Algunas de ellas destacan la distinta forma de valorar los estudios según el género, de manera que los varones tienden a considerar el rendimiento laboral como factor más importante mientras que las mujeres tienen otros factores en cuenta; en otras se destaca que la elección esta guiada por la persistencia de los estereotipos tradicionales de género desde los que se suponen diferentes habilidades y preferencias para unos y otras.

La mayor parte de las investigaciones se centran o bien en la escasa presencia de mujeres en los estudios científico- técnicos o en las carreras en las que las mujeres son mayoría tratando de explicar las razones de esta persistencia. Algunos estudios se ocupan de las elecciones no tradicionales, sean de uno u otro sexo, por ejemplo Sáinz Ibáñez (2014) se centra en las dificultades de las personas que eligen una carrera no tradicional para su sexo y lo llama “salirse del tiesto” por no cumplir las expectativas sociales. Pero hay una clara asimetría también aquí, puesto que la mayor parte de las investigaciones se preocupan y se centran en la escasa presencia de mujeres en estudios científico-técnicos y son muchas menos las que se ocupan de la escasez de varones en otros estudios. Respecto a estas últimas, hasta los años noventa era muy escasa la literatura sobre las motivaciones de los hombres que entran en ocupaciones no tradicionales para su sexo (Lease, 2003; Simpson, 2004). A partir de los noventa y, sobre todo, con el impulso de los estudios sobre masculinidades, comienzan a realizarse investigaciones sobre esta temática. La mayoría de ellos examinan la situación de los varones en estas profesiones, y aunque, en general, no se centran en la elección de estudios, sino en el acceso a diversas profesiones identificadas tradicionalmente como femeninas, entre las cuales algunas necesitan estudios universitarios y otras no, indagan también acerca de las motivaciones para entrar en ellas. Entre los más destacados están los trabajos de Williams (1992,1993,1995) que distingue diversas formas de acceder a estas profesiones y encuentra que a menudo los hombres que ingresan en ellas se encuentran con estereotipos procedentes de personas ajenas a las profesión que ponen en cuestión su virilidad; Lease (2003) indaga sobre los factores que inciden en la realización de elecciones no tradicionales, encontrando que la edad (cuanto mayor más probabilidad de hacer elecciones no tradicionales), las actitudes liberales y el estatus socioeconómico, están relacionados con este tipo de elecciones; Simpson (2004) encuentra motivos muy variados según las profesiones para entrar, clasificando a los varones según una tipología propuesta por Williams y Villemez (1993) en “seekers” los que eligen activamente una ocupación femenina y “finders”, los que en el proceso de búsqueda de trabajo se encuentran con una profesión “femenina” a las que añade una nueva categoría: “settlers”, que al igual que los “seekers” buscan una profesión “femenina” pero proceden de una “masculina” que les ha desilusionado. En la mayor parte de las investigaciones encuentran una tensión entre la identidad masculina, influida por la masculinidad hegemónica y la identidad profesional lo que solucionan mediante diversas



estrategias.<sup>217</sup> Sin embargo, Hancock (2012) no encuentra tal tensión; la mayoría de los varones investigados entrarían en la categoría de “setters” por lo que se sienten a gusto en esas profesiones; lo que se explica por la aparición de nuevas masculinidades a través de un proceso de cambio de sus investigados que, partiendo de una socialización de género congruente con la masculinidad hegemónica, han ido cambiando su identidad, por lo que afirma que la edad de los investigados es un factor importante al ser sus experiencias las que fueron reorientando sus identidades.

Sin embargo, como decíamos en las referencias bibliográficas, hay un claro sesgo hacia las explicaciones centradas en las elecciones de las mujeres y, sobre todo, en las razones de su ausencia en un grupo reducido de estudios y profesiones como son los estudios denominados STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) y especialmente, en los últimos años, en los estudios TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). La pregunta, con ligeras variaciones, es siempre la misma: ¿Por qué tan pocas?<sup>218</sup>

Castañó y Webster (2014a) consideran que, dada la extensión internacional de esta situación se puede considerar como “un rasgo estructural de la desigualdad de género” y, que lo peor es que, en muchas ocasiones, no se trata como un problema, porque se considera que si las mujeres no están ahí es porque no quieren. Además, desde hace más de veinte años, se ha convertido en una preocupación internacional, de manera que, desde múltiples instituciones, se han puesto en marcha campañas y programas para animar a las mujeres a incorporarse a estos campos.<sup>219</sup>

Puesto que en gran medida se entremezclan las explicaciones sobre la segregación horizontal en general, con las que tratan de explicar la ausencia de mujeres en determinados estudios, se resumirán las diferentes explicaciones conjuntamente. Sin embargo, antes es importante subrayar, tal como hacen Morgan et al. (2013) que en la mayor parte de la literatura sobre la elección de estudios científicos, la medicina, donde las mujeres son mayoría, se ignora por completo; incluso, en ocasiones no se hace referencia a las diferencias que se dan entre distintas ingenierías o, dentro de la ciencia, entre física, química y biología. Por lo que siempre es importante subrayar, cuando se habla de la ausencia de mujeres en estudios científicos que se trata de *determinados* estudios científicos. Porque si no, indirectamente se puede contribuir a la jerarquización identificando la ciencia con los estudios STEM y relegando el resto a una categoría inferior, que es lo que sucede, por otra parte, en muchas ocasiones, cuando el término ciencia se reserva exclusivamente para las físico-naturales. Por otra parte, la identificación de lo científico con lo masculino atribuyéndole “características tales como racionalidad y objetividad, en contraposición a la intuición o la subjetividad asociadas comúnmente a lo femenino” (Pardo Tráfach, 2012: 341) se ha utilizado, en ocasiones, para explicar la falta de interés de las mujeres por los estudios científicos, pero esta explicación, además de que puede contribuir a reforzar los estereotipos de género (o.c.: 363) vuelve a considerar la ciencia como un todo.

---

<sup>217</sup> Esta temática se aborda con más profundidad al indagar sobre la situación profesional de hombres y mujeres dentro del trabajo social.

<sup>218</sup> Son numerosas las obras que tienen en el título o como principal objetivo esta pregunta. Por citar algunas: Clair (1996) tiene como subtítulo *¿Por qué hay tan pocas científicas?*; el título del libro de Ceci y Williams (2007) es *Why aren't more women in science: Top researchers debate the evidence*. En el libro de Castañó y Webster (2014a) la pregunta principal es “¿por qué hay tan pocas mujeres científicas, ingenieras, expertas o líderes en las tecnologías de la información, cuando al mismo tiempo tenemos más mujeres que hombres con estudios universitarios?” (17)

<sup>219</sup> Castañó y Webster (2014b) dicen que todos los países avanzados llevan ya dos décadas “poniendo en práctica estrategias para atraer más mujeres estudiantes, investigadores y tecnólogas.” (25) ; otro ejemplo de la importancia de esta cuestión es el desarrollo por la UNESCO de indicadores para medir la presencia de mujeres en campos STEM (Huyer y Westholm, 2007).

Lo que se trata de subrayar es que la afirmación de que las mujeres no eligen estudios científicos ha de matizarse siempre concretando el tipo de estudios. Dicho esto, es cierto que llama la atención que siendo las mujeres mayoría en la universidad y teniendo, en general, iguales o mejores calificaciones que los varones, estén infrarrepresentadas en ciertos estudios que tienen un alto prestigio y buenas salidas profesionales. El caso más llamativo, por ser actualmente en el que se dan los índices más bajos de presencia femenina, habiéndose producido incluso un retroceso en los últimos años tanto en España<sup>220</sup> como internacionalmente<sup>221</sup>, es el de los estudios TIC. Para explicar las diferencias entre hombres y mujeres en relación con este campo se habla de la existencia de tres brechas de género: la primera se refiere al acceso a las TIC y tiene un carácter cuantitativo; la segunda, tiene un carácter más cualitativo y se refiere al uso diferencial de las TIC, la tercera se refiere al uso de los servicios TIC más avanzados (Castaño et al., 2009).

Seguiremos, por su interés, el artículo de Gil Juárez et al. (2011) en el que hacen una revisión crítica de la bibliografía nacional e internacional más relevante en torno a la brecha digital de género, especialmente la centrada en la infrarrepresentación de las mujeres en dichos estudios. Comienzan caracterizando la situación y se preguntan por qué hay tan pocas mujeres en los estudios TIC<sup>222</sup> llamando la atención sobre el hecho de que los veinticinco años de intervenciones tratando de fomentar la presencia de las mujeres en los TIC no han servido para conseguirlo. Aunque la bibliografía es muy variada, al abordarse la cuestión desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas, encuentran un conjunto de explicaciones “especialmente recurrentes” que agrupan bajo la etiqueta de barreras de acceso (ausencia de modelos femeninos; presencia de estereotipos masculinos, en general negativos, asociados a la informática, prejuicios y prácticas discriminatorias). Pero precisamente, las intervenciones centradas en estas barreras no han conseguido nada lo que significa que se trata de un problema más complejo que no se puede reducir a la presencia de estas “barreras”. Por lo que subrayan que dichas barreras aparecen dentro de “marcos de significado”; en concreto, la relación diferencial con las TIC que se establece en función del género, pues aunque parece que se ha superado la primera brecha digital relativa al acceso, surge otra en cuanto a los usos y el conocimiento, la segunda y tercera brecha digital, especialmente en el concepto de “uso experto” muy relacionado con la elección de estudios TIC. Señalan además que en la consecución de una relación positiva con las TIC intervienen prácticas sociales en las que el aprendizaje informal tiene una gran importancia. Y entre los factores que inciden en una socialización diferencial de género en relación con las TIC destacan el uso de videojuegos<sup>223</sup> pensados y elaborados desde una perspectiva masculina lo que hace que las chicas encuentren contradicciones entre su rol femenino y su rol como videojugadoras<sup>224</sup>. Además, creen que es fundamental preguntarse cómo el entorno de las TIC se ha convertido en algo masculino, es decir, el análisis de la escasa presencia de las mujeres se ha de enmarcar en la teorización entre género y tecnología, en la que la consideración del género como proceso relacional es fundamental.

---

<sup>220</sup>En España Castaño y González (2008) observan una tendencia entre 1998 y 2005 hacia la disminución de la participación de las mujeres en estudios TIC.

<sup>221</sup>Gil Juárez et al. (2011) recogen diferentes estudios internacionales en los que se constata un descenso en la matrícula de mujeres en estudios TIC en países tan diferentes como Alemania, Australia, Canada, China, Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Israel o Suecia.

<sup>222</sup> Y, tal como hemos hecho antes, citan una serie de trabajo en los que en el título aparece expresamente la pregunta ¿por qué hay tan pocas mujeres en los TIC?

<sup>223</sup> La OCDE encuentra una serie de diferencias en las actividades que niños y niñas realizan fuera de la escuela entre los que destacamos: los niños son más propensos que las niñas a jugar videojuegos, a pasar tiempo en las computadoras y en Internet, a jugar ajedrez y a programar (ordenadores) (2015:36-37).

<sup>224</sup> Por cierto y, aunque sea anecdótico, el programa que uso para escribir no reconoce la palabra videojugadoras y trata de sustituirla por videojugadores.

También en física se ha producido un descenso de la presencia de mujeres y se observa una tendencia según la cual “cuanta más importancia ha tenido la Física en el país, menos mujeres trabajan en ella.” (López Sancho, 2006: 129).

La escasa presencia de mujeres en los estudios STEM se explica, por una parte, por el bajo número de mujeres que lo eligen y, por otra, por el goteo constante de mujeres que lo van abandonando, (por ello se utiliza la metáfora de la tubería que gotea, *pipeline*). Aunque nos centraremos aquí en la primera, es decir en la elección, también es interesante conocer algo de la situación de las mujeres en dichos campos, porque de algún modo, puede servir para explicar las diferencias en la elección. En muchas ocasiones se explica la escasa presencia de mujeres por las tensiones que se generan entre la identidad femenina y el modelo esperado de dedicación a la ciencia que implica a alguien consagrado en exclusiva al trabajo y, por tanto, libre de tareas domésticas y familiares; además las mujeres se suelen concentrar en el ámbito público tanto por la transparencia en los procesos de selección como por una mayor estabilidad en el empleo, campo que muchos varones abandonan en busca de mejores remuneraciones (Castaño y González, 2008); lo que lleva a la existencia de una fuerte segregación vertical que se manifiesta en diagramas de tijeras. En los últimos años las investigaciones se ha centrado más en cuestiones relativas a la aparente neutralidad de la ciencia. Y, la metáfora de la tubería que gotea se va sustituyendo por la investigación desde la perspectiva del “curso de la vida”, que permite tener en cuenta los procesos anteriores (Morgan et al., 2013), y desde la que se aborda la interacción entre lo personal y lo institucional subrayando la presencia constante de desventajas y discontinuidades, debidas sobre todo a la dedicación al cuidado en las mujeres y, por tanto, marcando el énfasis, no en un “deficit de las mujeres” sino en un deficit de las organizaciones” en las que continúa el modelo masculino de dedicación (Castaño y Webster, 2014b: 44).

Y es que, efectivamente, la persistencia de un reparto diferencial de las tareas de cuidado junto con unos modelos elaborados desde el patrón masculino de dedicación exclusiva al trabajo sitúa, en muchas ocasiones, a las mujeres en la disyuntiva de tener que buscar fórmulas que le permitan compatibilizar ambas tareas. Además se destaca también la contradicción que supone, en muchas ocasiones, la necesidad de adoptar modelos masculinos de comportamiento en la vida profesional al tiempo que se trata de cumplir con las expectativas tanto exteriores como internalizadas sobre la identidad femenina (Sánchez de Madariaga et al., 2011), lo que Dorothy Smith define como bifurcación. Y esto se pone de manifiesto especialmente en carreras relacionadas con la ciencia y/o la tecnología en las que el compromiso y la dedicación horaria exigidas son máximas e incompatibles con la asunción de cargas familiares (Pardo Tràfach, 2012). Ahora bien, esto explicaría la segregación vertical en la ciencia en general, pero no las diferentes elecciones y, menos aún las diferentes elecciones dentro del ámbito científico y técnico.

En ocasiones se explica la segregación vertical por las preferencias y elecciones individuales de las mujeres. Ceci y Williams (2011) al tratar de explicar la infrarrepresentación de las mujeres en ciencia -así aparece en el título del artículo aunque en la presentación señalan que se refieren a *math-intensive fields of science*; -de nuevo la confusión de la parte por el todo que contribuye a oscurecer la reflexión- señalan que una de las razones que más se aduce es la discriminación. Apoyados en una serie de investigaciones empíricas analizan la situación en la universidad, concluyendo que no existe tal discriminación. Por lo que, dicen, anulado este factor, quedan tres, entre los que se citan más a menudo: las diferencias de aptitud, las elecciones entre vida familiar y profesional, y las diferentes elecciones de campos de estudio de varones y mujeres. Respecto al primero, señalan que, aunque en algunos estudios se habla de pequeñas diferencias, no sirven para explicar la magnitud de la distancia en la presencia de unos y otras. En cuanto al segundo, si bien reconocen que existen diferencias respecto a la familia entre los científicos, -hay más mujeres que hombres sin hijos y las mujeres que tienen un puesto de

responsabilidad tienen menos hijos que los varones en una situación similar- no es específico de los estudios STEM, por lo que es, sobre todo el tercero, las elecciones diferentes marcadas por distintas preferencias: -las mujeres prefieren centrarse en las personas y los hombres en los objetos-, lo que explica la presencia creciente de mujeres en campos como la medicina y la biología y la de hombres en campos como la física, las matemáticas y la ingeniería.

En un artículo posterior Ceci et al. (2014) van más allá insistiendo en la neutralidad de la academia y explicando que la diferente posición de hombres y mujeres se debe, entre otras cuestiones, al menor número de publicaciones de las mujeres. En cuanto a las preferencias, añaden algo más diciendo que las mujeres prefieren campos orgánicos relacionados con seres vivos, mientras que los hombres prefieren campos que enfatizan la manipulación de símbolos y, en la conclusión hacen referencia a un artículo de Goldin (2014) en el que estudia la brecha salarial explicando que se debe fundamentalmente a la necesidad de flexibilidad que tienen muchas mujeres cuando son madres, especialmente en ciertos trabajos; artículo del que Ceci et al. (2014) destacan que el estatus de las mujeres en la ciencia es el resultado de elecciones personales, por sus preferencias por trabajos con flexibilidad temporal señalando que Goldin “ha llevado la elección personal, un factor que ha sido ridiculizado por algunos defensores de la equidad de género, de vuelta a la escena” (Ceci et al., 2014: 127, traducción propia). Con lo que de nuevo nos encontramos con una explicación en la que, al igual que Hakim (2005) son en última instancia preferencias individuales y elecciones “más o menos libres” las que dan forma a las desigualdades.

Los problemas de esta explicación son varios, en primer lugar hace recaer la responsabilidad de la situación, tanto la segregación vertical como horizontal, en las mujeres al excluir, por su “absoluta neutralidad” de responsabilidad a la institución; en segundo lugar, se toman las preferencias como dadas, sin entrar en la génesis de dichas diferencias; en tercer lugar, se confunden preferencias con elecciones, como si las elecciones se guiaran exclusivamente por las preferencias sin tener en cuenta las circunstancias particulares en las que se generan, por último, en el segundo artículo se mezcla lo que claramente se separaba en el primero: las elecciones de un determinado campo con las elecciones sobre la compatibilización de la vida profesional y familiar. De cualquier forma no parece adecuado explicar la menor presencia de las mujeres en física y tecnología por la preferencia de las mujeres por la flexibilidad laboral cuando no existen diferencias en cuanto a la flexibilidad laboral respecto a profesiones como medicina, biología o negocios (Mann y Diprete, 2013).

Los factores que se han sugerido en la explicación de las diferencias en las elecciones son muy numerosas; en un primer momento se atribuyeron a *diferentes capacidades* y, al estar muchas de ellas centradas en explicar la escasa elección de las mujeres de estudios STEM, se ha indagado especialmente la relación con las capacidades y habilidades *matemáticas* así como *el tipo de elección en secundaria* ya que se considera que la elección de matemáticas y ciencias en secundaria es un buen predictor del acceso y las elecciones en la universidad (Buser et al., 2014).

Son muchos los artículos que han tratado de relacionar las diferentes elecciones con las capacidades. Turner y Bowen (1999) concluyen que las diferencias en las capacidades no tienen apenas nada que ver con la brecha de género en las elecciones; Spelke (2005), a partir de una revisión de diferentes publicaciones, concluye que la investigación sobre las capacidades cognitivas de hombres y mujeres, desde el nacimiento hasta la madurez, no respalda la afirmación de que los hombres tienen una mayor aptitud intrínseca para las matemáticas y la ciencia por lo que la causa de las diferentes elecciones ha de buscarse en lo social; Riegle-Crumb, et al. (2012) llegan a la misma conclusión pero, en este caso tratan de encontrar si hay alguna asociación entre la elección de física e ingeniería y el rendimiento académico en secundaria a través del estudio de tres cohortes y encuentran que,

independientemente de la forma en que se midan los resultados académicos, las diferencias son tan pequeñas que no permiten explicar las diferentes elecciones, por lo que hay que buscar las causas en la naturaleza dinámica de las preferencias de género creadas a través de las estructuras sociales. En ese mismo sentido, Mann y Diprette (2013) señalan que las diferencias de género en el rendimiento matemático promedio son ahora demasiado pequeñas para explicar cualquier porción sustancial de la segregación de género en los campos STEM.

Uno de los artículos más citados respecto a la explicación de las diferencias en la capacidad matemática y su influencia en la elección de estudios es la investigación de Correll (2001). En ella trata de concretar cómo influyen las creencias culturales de género en las decisiones relativas a la elección de campo de estudio subrayando que las creencias de género “no son guiones rígidos que las personas están obligadas a seguir” sino “un contexto de significado que modifica o sesga la información de primer plano más relevante desde el punto de vista situacional”(1699). Por ello, parte de la idea de que además de la importancia de las restricciones estructurales en las posibilidades de elección, es fundamental “examinar también los procesos aparentemente voluntarios por los cuales los hombres y las mujeres toman decisiones relevantes para su carrera.”(1692). Parte de la hipótesis de que la percepción de la competencia está sesgada por el género y, que esas diferentes percepciones sobre la capacidad influyen en las elecciones. Y para ello se centra en la forma en la que el género impacta en las evaluaciones que los individuos hacen de su propia competencia matemática, tomando como población los estudiantes de secundaria pues es en las elecciones tempranas donde se empiezan a gestar las diferencias de género, ya que quienes no siguen clases de matemáticas avanzadas en la secundaria es muy difícil que accedan posteriormente a carreras en las que las matemáticas tienen mucho peso como es el caso de las ingenierías. Observa que, según va subiendo el nivel, el porcentaje de mujeres matriculadas en matemáticas disminuye. En muchos casos se ha tendido a explicar estas diferencias en matriculación por diferencias en la aptitud matemática, sin embargo, Correll cita un metaanálisis de más de cien estudios en el que se demuestra que las variaciones en matemáticas son pequeñas, van disminuyendo y cambian según el dominio. Por otra parte, hay estudios que han demostrado que las matemáticas son vistas como un dominio masculino. Correll encontró que con las mismas calificaciones, los hombres tienden a sobreestimar su competencia matemática y cuanto mayor es la creencia en la competencia matemática, mayor es la probabilidad de seguir estudiando, por lo que “los niños no persiguen actividades matemáticas a un ritmo mayor que las niñas porque son mejores en matemáticas. Lo hacen, al menos parcialmente, porque piensan que son mejores.”(1724) De manera que no son las habilidades sino la *percepción* sobre dichas habilidades lo que lleva a evitar, en muchos casos, las matemáticas.

Este tipo de interpretaciones sobre las diferencias cada vez está más extendida como pone de manifiesto el siguiente texto de un informe de la OCDE:

En la gran mayoría de los países y economías que participan en PISA, entre los estudiantes de alto rendimiento, las niñas tienen peores resultados que los niños en matemáticas; en ningún país superan a los niños en este nivel. En general, las niñas tienen menos confianza en sí mismas que los niños en su capacidad para resolver problemas matemáticos o científicos. Las niñas, incluso las niñas de alto rendimiento, también son más propensas a expresar fuertes sentimientos de ansiedad hacia las matemáticas. En promedio, en todos los países de la OCDE, la diferencia de puntaje en el rendimiento matemático entre niñas y niños de alto rendimiento es de 19 puntos. Sin embargo, cuando se comparan niños y niñas que informaron niveles similares de confianza en sí mismos en matemáticas y de ansiedad por las matemáticas, la brecha de género en el rendimiento desaparece. PISA descubre que los niños de 15 años son más propensos que las niñas de la misma edad a tener bajo rendimiento (...)Esta diferencia de género en la capacidad de pensar como un científico puede estar relacionada con la confianza en sí mismos de los estudiantes. Cuando los estudiantes tienen más confianza en sí mismos, se dan a sí mismos la libertad de fallar, participar en los procesos de prueba y error que son fundamentales para adquirir conocimientos en matemáticas y ciencias (OCDE, 2015: 14).



Pero, pese a todas las investigaciones, todavía hay quienes defienden que son factores biológicos los que están en el origen de las diferencias. Es muy citada la referencia que Lawrence Summers, presidente de la Universidad de Harvard, hizo durante un discurso en 2005 al escaso número de mujeres en ciencia (Pérez Sedeño, 2006; Eccles, 2007) en el que lo explica por tres factores: las mujeres no quieren trabajar tantas horas como son necesarias en ciencia, diferente aptitud y diferencias de socialización y barreras, pero señala después que la última apenas tiene importancia por lo que son, sobre todo, las preferencias y las aptitudes las que explican su ausencia. Pérez Sedeño (2006) opone a este discurso el Informe PISA 2003 en el que se afirma que, aunque hay pequeñas diferencias en competencias, es sobre todo en la actitud donde se dan las mayores diferencias, señalando además que “hay gran cantidad de evidencia que sugiere que las diferencias surgen más adelante, en la pubertad, por lo que es difícil diferenciar los orígenes biológicos o sociales” (34), de manera que reconocer que existen ciertas diferencias no significa reconocer que sean innatas. En el caso de Eccles, además de subrayar que es un tema en el que ella lleva trabajando 35 años<sup>225</sup> simplemente le recuerda que las mujeres son mayoría en biología y química. Argumento que sirve especialmente para contrarrestar las explicaciones sobre la escasa presencia de mujeres en determinados ámbitos científicos que se basan en la preferencia de las mujeres por trabajos flexibles y que exijan menos dedicación por tener que compatibilizar trabajo doméstico y extradoméstico, un tipo de explicación que se defiende incluso desde una perspectiva de género, es el caso, por ejemplo, de Frome et al. (2006) que en su investigación encuentran que la escasa representación de mujeres en determinados estudios/profesiones se explica por su actitud hacia las matemáticas y la ciencia, que valoran poco, y por el deseo de trabajos flexibles para poder compatibilizar trabajo y familia. Pero en estas explicaciones se produce, de nuevo, una estrecha concepción de la ciencia, puesto que la presencia de mujeres no es escasa en todas las ciencias lo que echa por tierra la explicación de la flexibilidad en el trabajo ya que no está demostrado que los trabajos relacionados con la física sean menos flexibles que los relacionados con la química o la biología. Eccles (2007) a partir de su modelo de expectativa-valor encuentra que la escasa participación de mujeres en física e ingeniería no se debe ni a las diferencias de aptitudes ni tampoco a las creencias sobre la posibilidad de éxito en estas ocupaciones sino al valor diferente que, en general, otorgan chicos y chicas a estas ocupaciones, diferencias que se empiezan a producir muy pronto. Además destaca la falta de información y la existencia de una visión claramente estereotipada de los trabajos relacionados con la física y la ingeniería señalando que muchos de estos trabajos permiten desarrollar valores humanos y de ayuda, por lo que si se conociera, más mujeres los elegirían, ya que una de las diferencias que encuentra es la orientación de las mujeres hacia trabajos relacionados con valores de este tipo.

También se relaciona el rechazo de las matemáticas con *elecciones anteriores* a las universitarias y se subraya la gran influencia de dichas elecciones en las elecciones universitarias (Castaño, 2000; Adya y Kaiser, 2005; Griffith, 2010, Morgan et al., 2013; entre otros).

Wilson y Boldizar (1990) encuentran que el nivel de logro en matemáticas y el potencial de ingresos en las diferentes titulaciones ejercen influencia en la segregación de género pero que prácticamente todas las influencias funcionan a través de aspiraciones diferenciadas por género en la escuela secundaria. Ayalon (2003) con una muestra de 6139 aspirantes a la universidad de Tel Aviv en 1994 examina la idea de que una de las raíces de la segregación de género en la educación superior radica en los patrones de elección en la escuela secundaria centrándose en los antecedentes matemáticos que cree que son fundamentales en la explicación de la brecha de género. Y encuentra que no solo influye la menor elección de matemáticas por las mujeres sino que incluso las mujeres que las eligen viven realidades diferentes que los varones, ya que el elegir las, les “sirve

---

<sup>225</sup> Aunque en el artículo no dice más, claramente se percibe un recriminación por la osadía que supone para un profesor de universidad hablar en un acto académico de un tema del que no es experto.



principalmente para desviarse de la tradicional elección "femenina" de humanidades a favor de campos selectivos, pero no matemáticamente orientados"(287) por lo que muchas de las que estudian matemáticas tienden a elegir biología.

Otros estudios tienen en cuenta la *influencia de los otros significantes* en la génesis de la elecciones, así, Fuller et al. (2011) analizan, desde la perspectiva del análisis de redes, la forma en la que se toman las decisiones en relación con las redes cercanas (familiares y amigos) insistiendo en que la elección no se puede considerar como algo individual al estar inmerso el individuo en una red de relaciones; en un sentido más amplio, Burke (2006, 2009) desde el estudio de las masculinidades, analiza las experiencia de elección de varones mediante entrevistas y señala que las aspiraciones individuales están constituidas discursivamente en relación con otros y contextualizadas en situaciones sociales complejas. Mastekaasa y Smeby (2008) analizan la influencia de amigos y padres en las elecciones y aunque encuentran diferencias en que las mujeres expresaban un mayor apoyo por parte de sus padres y amigos, no encontraron las diferencias que esperaban en el apoyo según las elecciones fueran o no tradicionales. Korpershoek et al. (2014) llegan a la misma conclusión encontrando que el apoyo es independiente de si los estudios son típicos de género, atípicos o neutros.

En general es difícil aislar la influencia de un solo factor en la elección, aunque algunas investigaciones consiguen ciertos resultados interesantes. Es el caso de la investigación sobre la relación de la elección con la *amenaza a la identidad de género*. Sinclair y Carlsson (2013) en Suecia, partiendo de la constatación de la "crónica" preocupación de los adolescentes por su identidad de género y de que la mayor parte de las elecciones educativas se hacen en la adolescencia, sugieren que esta preocupación favorece las elecciones sesgadas y comprobaron experimentalmente que los adolescentes toman decisiones más estereotipadas cuando su identidad de género se ve amenazada<sup>226</sup>. Además comprobaron que las elecciones de los niños están más estereotipadas que las de las niñas. En esta misma línea, en otra investigación Sinclair et al. (2014) exploran la influencia de los amigos en las elecciones. Partiendo de que los adolescentes, varones y mujeres, difieren en sus preferencias y suelen tener más amigos de su propio sexo, comprobaron que algunos ajustan sus elecciones educativas para mantener sus amistades.

Otros estudios analizan la influencia del *tipo de colegio*, en concreto la *coeducación* en la elección de estudios, afirmando que las chicas en escuelas no mixtas tienden a tener opciones menos estereotipadas lo que indica que las preferencias de género pueden ser modificadas por el medio ambiente (Favara, 2012); en otro estudio se afirma que a medida que se incrementa la proporción de mujeres en la composición de la clase, las niñas tienden a tener elecciones menos estereotipadas eligiendo más estudios de tipo técnico y menos estudios con mayoría femenina ( Schneeweis y Zweimüller, 2012). La cuestión, cuando se hacen esta afirmaciones, es hasta que punto se han controlado otras variables como la clase social de los padres, puesto que las escuelas públicas suelen ser mixtas mientras que las de un solo sexo suelen ser opciones educativas privadas y elitistas. En este sentido Sikora (2014) en Australia, se pregunta si la tendencia hacia la orientación de las chicas hacia las ciencias de la vida y los chicos hacia las ciencias físicas y las ingenierías cambian según la educación sea mixta o no. En un primer momento los datos parecen sugerir que en los colegios de un solo sexo las chicas tienen una mayor tendencia a elegir ciencias físicas, pero como subraya la autora, si se controlan otras variables, desaparece la asociación ya que este tipo de escuelas para un solo sexo se dan solo en estatus socioeconómicos muy altos.

---

<sup>226</sup> Es posible que esta sea una de las explicaciones de por qué las elecciones en la UNED, como veremos después, estén algo menos sesgadas, al producirse en edades más alejadas de la adolescencia.

Como puede verse, las explicaciones y factores que se han tratado de relacionar con las elecciones son múltiples y muy variadas, así, Buser et al. (2014) desde la economía, afirman que una parte sustancial de las diferencias de género en las elecciones educativas se puede atribuir a las diferencias de género en la competitividad; Ma (2011) sugiere que lo que explica las diferentes elecciones es la *similitud entre la composición demográfica ocupacional y la de los electores*, lo que indica que la elección aparentemente individual de la carrera universitaria tiene profundas raíces estructurales a nivel de la sociedad.

Charles y Bradley (2002, 2009) presentan una de las más sugerentes explicaciones de la persistencia de la segregación horizontal en la que incluyen junto con el género la clase social.<sup>227</sup> Creen que las desigualdades horizontales son más resistentes al cambio que las verticales porque la presión igualitaria de género no se centra tanto en ellas al ser compatibles, desde determinadas perspectivas, con la igualdad de género; ya que esta segregación es claramente compatible con ciertas creencias culturales muy arraigadas que etiquetan como “iguales pero diferentes”, creencias que se defienden incluso desde algunos feminismos. En su investigación de la segregación por campo de estudio de 40 países (2009) encuentran que ésta es mayor en los países con un mayor nivel de desarrollo lo que les lleva a considerar que en las sociedades industriales avanzadas se combinan dos creencias culturales provocando este aumento de la segregación, por una parte, la ideología de género esencialista y por otra, la tendencia hacia la autoexpresión y autorrealización del yo así como la creencia en la libre elección individual, de manera que la segregación horizontal por campo de estudio es ideológicamente compatible con el igualitarismo liberal porque se considera que refleja preferencias y aspiraciones diferentes en varones y mujeres y se entiende, por tanto, como el resultado de elecciones libres. Y, efectivamente, son el resultado de elecciones personales mediante las que se expresa un yo generizado, por lo que en la, supuestamente, libre elección se manifiestan preferencias y gustos que se perciben como íntimos y se alientan desde esa tendencia a la autorrealización y autoexpresión del yo.

Esta idea del “esencialismo igualitario” les sirve a Cotter et al. (2011) para explicar los cambios en las actitudes de género a mediados de los noventa cuando se produce un estancamiento respecto a los cambios en las relaciones de género, aunque hablan también de un ligero repunte en el 2000 pero no tan intenso como en la década de los setenta y ochenta.

A partir de las tesis de Charles y Bradley, England y Li (2006) analizan la segregación de género en EEUU desde 1970 hasta el 2000 y hablan de dos periodos, uno primero de una rápida disminución y otro de ralentización e incluso estancamiento. El primero se produjo por la incorporación de las mujeres a campos tradicionalmente masculinos y el estancamiento por la suma de la falta de incorporación de los varones a estudios considerados como femeninos y una desaceleración de la tendencia de la incorporación de las mujeres a otros campos y además porque el aumento de mujeres en un campo puede llevar a los hombres a no elegirlo por la devaluación y estigmatización de todo lo asociado con las mujeres. Esta idea de devaluación es central en la explicación de estas autoras porque implica una asimetría en el cambio: el estigma de una elección no tradicional es más fuerte en los varones tal como se pone de manifiesto en los trabajos de Williams (1992,1995) . Por tanto el cambio proviene más de la incorporación de mujeres a trabajos masculinos que lo contrario, porque aunque persisten muchas fuerzas culturales que empujan a las mujeres hacia elecciones tradicionales hay incentivos como el prestigio o el salario que pueden llevarlas a elecciones no tradicionales. England (2010) desarrolla esta idea explicando que la persistencia del esencialismo de género lleva a que las mujeres hagan

---

<sup>227</sup>Ya en el artículo de Bradley (2000) hace una crítica a las explicaciones hechas desde la teoría de la elección racional en el sentido de que las preferencias son más multidimensionales que lo que estos teóricos suponen. “Hombres y mujeres pueden tener en cuenta los mismos elementos (recompensas económicas, beneficios intrínsecos y tiempo y energía para las tareas domésticas) pero les asignan diferentes prioridades” (11) Y esas prioridades varían según el género y la clase social.

elecciones tradicionales excepto cuando esto imposibilita la movilidad ascendente, asumiendo la tesis de Charles y Bradley sobre la coexistencia de dos lógicas culturales, el esencialismo de género y las ideas de “libre elección”, igualdad de oportunidades y desarrollo del yo del individualismo. De manera que las elecciones se orientan hacia caminos típicos de género excepto cuando la única forma de conseguir la movilidad ascendente sea la de traspasar las fronteras de género. Lo que explica que muchas mujeres de clase trabajadora vean preferible incorporarse a estudios universitarios compatibles con los estereotipos tradicionales de género que transgredirlos incorporándose como trabajadoras de cuello azul mientras que las mujeres cuyas madres tienen ya un título universitario deben ir hacia estudios tradicionalmente masculinos en su búsqueda de movilidad social ascendente.

El artículo de England ha tenido una gran repercusión y ha recibido diversas críticas entre las que destacamos la de Reskin y Maroto (2011) especialmente en lo que llaman el uso del “lenguaje de la elección”. Argumentan que muchas de las supuestas elecciones, sobre todo de mujeres de clase trabajadora, no son tales elecciones, puesto que las opciones son muy pocas. Cree que en la sociedad actual, el mercado y la publicidad permiten y potencian la idea de la elección constante y que hay que abandonar el lenguaje de la elección, sobre todo en aquellas personas que, por su situación en el espacio social, tienen muy restringidas sus posibilidades de elección.

England (2011) responde a las críticas suscitadas, defendiendo, frente a otros autores que rechazan apoyarse en la socialización por la supuesta culpabilización que supone de las víctimas, la idea de que la gente no elige “las fuerzas sociales restrictivas que formaron sus preferencias, identidades y suposiciones”, lo que, desde luego se puede relacionar con el concepto de *habitus* de Bourdieu como “principio no elegido de todas las elecciones”.

### 4.3. Panorámica bibliográfica sobre la elección de estudios universitarios en España

#### 4.3.1. Criterios para la inclusión

El objetivo de esta revisión es tener una perspectiva lo más amplia posible de los diferentes tratamientos teóricos y metodológicos de la cuestión que nos ocupa con objeto de ampliar nuestra visión y ayudarnos a perfilar el diseño de la investigación. De este modo se consigue obtener una panorámica de la situación actual y la evolución en los últimos años de las reflexiones e investigaciones acerca de la elección de estudios universitarios en la que, por una parte, aparecen reflejadas las principales tendencias y líneas de investigación internacionales -ya que los diferentes textos españoles reflejan y participan de las principales tendencias internacionales- y, por otra, al centrarse en el caso español, recoge y tiene en cuenta las peculiaridades de la sociedad y el sistema educativo españoles en el que, por ejemplo, frente a algunos países como EEUU -con gran relevancia bibliográfica-, no existe o es muy limitada la jerarquía entre las instituciones universitarias y sí lo es la jerarquía entre los diferentes estudios. Además, como señala Durán:

En la producción intelectual en castellano, la dependencia del modelo referencial anglosajón tienen dos dimensiones: La primera es la invisibilización de la producción propia en aras de la producción ajena (lo que podríamos llamar, con vocabulario de la postguerra, “el prestigio de lo importado”; pero lo segundo, y más importante, es la dudosa capacidad del pensamiento referido a culturas y sociedades relativamente distintas para mejorar la comprensión del entorno cotidiano y para percibir sus condicionantes históricos y estructurales. (Durán 1996:29)

Se ha acotado la búsqueda temporalmente entre el año 90 y la actualidad por ser la década de los noventa el momento en el que empieza a visibilizarse con fuerza la perspectiva de género en España, realizándose en esta

década, especialmente por el impulso del CIDE, una serie de investigaciones en torno a la elección de estudios que han constituido una importante referencia para investigaciones posteriores.

Se han incluido la mayoría de los textos académicos que se ocupan de la elección de estudios universitarios en España independientemente de la disciplina, lo que permite tener una visión más amplia del fenómeno y su tratamiento, así como analizar las tendencias tanto inter como intradisciplinarias, aunque, al ser la perspectiva sociológica la que más interesa, se ha prestado especial atención a los textos elaborados desde esta disciplina.

Para la búsqueda se han utilizado diversas bases bibliográficas, especialmente BUCEA de la Complutense, Dialnet y REDINET, así como las referencias bibliográficas que aparecen en los diversos textos puesto que hay obras en las que se toca de forma importante la elección de estudios aunque ese no sea su principal objetivo y no aparezca reflejado en el título por lo que, en ocasiones, no aparecen incluidas en las bases de datos.

El criterio principal de inclusión ha sido el temático que se ha centrado en las aportaciones a la cuestión de la incorporación (acceso, demanda, motivos, elección) a los estudios universitarios en España, lo que significa que se han incluido también aquellos artículos en revistas internacionales que abordan estas cuestiones. Además, aunque en un primer momento se habían excluido los estudios centrados en las características, especialmente las socioeconómicas, del alumnado universitario, se ha decidido finalmente incorporarlas puesto que dan información importante no solo acerca del tipo de personas que acceden a la universidad en relación con quienes no lo hacen, sino también de las características diferenciales de quienes acceden a las diferentes titulaciones. En ocasiones los límites de inclusión-exclusión no han sido sencillos ¿se incluyen los textos que, dentro del contexto más amplio del análisis del paso de unos niveles a otros dentro del sistema educativo, hacen referencia al acceso a la universidad? En este caso se ha decidido incluirlos solo cuando en el contexto de una investigación más amplia, se dedique un capítulo, o más, al tema específico que nos ocupa y también, en función de la relevancia de las aportaciones. Se han excluido, por tanto, los artículos que hablan del tránsito en otros niveles dentro de la educación, excepto aquellos en los que, aunque la población investigada pertenezca a otros niveles, el objetivo sea el acceso a la universidad.

Para evitar duplicidades, cuando más de un texto se refiere a una misma investigación y no cambia la perspectiva ni se aportan datos nuevos relevantes, se ha seleccionado solo una de las versiones.<sup>228</sup>

Por otra parte, se han excluido la mayor parte de las investigaciones que se centran en la elección de unos estudios concretos excepto aquellos que se ocupan del acceso a carreras que destacan por tener una mayoría de personas de uno u otro sexo, o los que comparan, desde una perspectiva de género, diferentes titulaciones.

Aunque no pueda hablarse, ni mucho menos, de exhaustividad, y aceptando los posibles problemas de inclusión-exclusión en los límites de los criterios adoptados, uno de los objetivos ha sido el de conseguir un listado lo más completo posible para poder tener una amplia panorámica de lo publicado lo que permite, en primer lugar, ver la evolución del acceso y la elección de estudios universitarios en España y obtener datos que permiten centrar y comparar los obtenidos en esta tesis tanto para trabajo social como para el conjunto de las titulaciones; en segundo lugar, facilita la comparación y selección de la perspectiva teórica y, en tercer lugar,

---

<sup>228</sup> Es el caso de muchas tesis que posteriormente se publican como libros y que se resumen en algún artículo. En este caso la inclusión de la tesis, el libro o el artículo se ha hecho tanto por el criterio de accesibilidad como por la mayor o menor distancia de la temática que se aborda con la de esta investigación. Así, por ejemplo, en el caso de López Sáez, por la cercanía al tema que nos ocupa y la relevancia de las aportaciones de esta autora, se incluye la tesis (1993) pero no el artículo (1994) o el libro publicado por el CIDE en 1995 en el que se recoge la tesis. El ejemplo contrario es el de Pérez Tyteca (2009) que analiza el papel de la ansiedad matemática en la elección de estudios universitarios; al tratarse de un aspecto tan concreto, se ha seleccionado el artículo y no la tesis para su lectura e inclusión.

permite conocer la forma concreta en la que se han llevado a cabo las investigaciones así como los problemas y ventajas de cada una de ellas, lo que ha ayudado en la elaboración del diseño de investigación.

Para facilitar el análisis de la bibliografía se ha elaborado un cuadro (Anexo 1) en el que se ha incluido para cada texto:

- Autor/es y fecha de publicación
- Tipo de documento. (Artículo y si es así en qué revista se incluye, libro, tesis, informe)
- Título
- Disciplina/s.
- Perspectiva teórica.
- Objetivo.
- Diseño metodológico
- Principales conclusiones. (En estudios muy amplios y que abarcan otras temáticas, se han seleccionado las conclusiones relativas a la elección de estudios).

Finalmente, se han incluido en el cuadro 116 documentos publicados entre los años 1990 y 2018. En un primer momento el criterio de ordenación de los diferentes textos fue el alfabético pero más adelante se consideró que era más interesante, para ver la evolución temporal, ordenarlos cronológicamente y dentro de los publicados cada año, alfabéticamente, para facilitar su localización.

#### 4.3.2. Estudios anteriores

Aunque el análisis bibliográfico se centra en lo publicado a partir del año 1990, este, como cualquier criterio temporal de cierre de un periodo, tiene un carácter más o menos arbitrario, por lo que, antes de entrar en el comentario de dicha bibliografía, conviene ponerla en relación con la anterior, especialmente porque a finales de los ochenta hay una serie de trabajos que se pueden considerar como obras de referencia a lo largo del periodo analizado, además de haber interesantes aportaciones en años anteriores.

La bibliografía sobre la universidad y los estudiantes universitarios tiene una larga tradición en España<sup>229</sup>. Si nos centramos exclusivamente en las investigaciones que se ocupan del acceso a la universidad cabe destacar la tesis de De Miguel Díaz presentada en 1975 sobre la elección de estudios en Oviedo que da lugar a un artículo publicado en 1976 en el que trata de analizar la influencia de una serie de condicionantes en la elección. Considera que el sexo, la edad, el medio de residencia familiar y la extracción social del alumnado pueden explicar en gran medida las elecciones académico-profesionales al final de la enseñanza media. Y se refiere a:

la poderosa influencia que tienen las actitudes sociales del medio sobre las decisiones individuales. Desde esta perspectiva, la libertad de elección (...) tal vez solo sea la posibilidad de tocar el teclado de los referenciales, dentro de los límites impuestos por los sistemas de referencia admitidos actualmente por el grupo social de pertenencia (De Miguel Díaz, 1976:83)

Idea muy interesante que enlaza con la de *espacio social de elección* que se utiliza en esta tesis para describir precisamente los límites, difusos y permeables, que funcionan como referente social en las elecciones individuales. Cree que el factor más poderoso es la extracción social, que no solo condiciona la posibilidad de

---

<sup>229</sup> Se puede ver una descripción muy completa de las aportaciones desde la sociología al estudio de los estudiantes universitarios en Ariño (2015)

seguir estudios superiores sino también el tipo de estudios que se eligen, de manera que, como resultado, las diferentes carreras tienen alumnos con diferentes extracciones sociales, destacando que Derecho, seguida de Medicina, son las dos carreras con una más alta extracción social del alumnado.

Respecto al sexo, cree que “es un factor determinante de la elección académico-profesional, aunque su influencia cada día es menor.”(o.c.: 98) Y frente a quienes tratan de explicar la elección diferencial de varones y mujeres por sus diferencias psicológicas, afirma que son los aspectos socioculturales del trabajo los que en mayor medida explican estas diferencias.

los patrones socioculturales que condicionan el trabajo femenino no han evolucionado mucho, y si la mujer cuenta hoy con un mayor número de posibilidades ocupacionales, éstas quedan delimitadas a determinadas áreas de actividad: profesiones cuyo status socioeconómico declina, ocupaciones donde los modos de realización masculino y femenino son más semejantes -enseñanza, medicina, arte-, trabajos poco enérgicos y arriesgados, etc.(o.c.: 98)

En este mismo año (1975) se publica un artículo de Estruch y Güell en el que se investiga una muestra de cerca de 1000 estudiantes barceloneses de COU sobre sus preferencias universitarias obteniéndose resultados similares. Por una parte, destacan la homogeneidad de la muestra en la que la mayoría de los estudiantes de COU tienen un estatus medio-alto, excepto los estudiantes de COU nocturnos que muestran edades, y procedencias geográfica y sociales muy diferentes; además se refieren a la desigualdad en la elección tanto por estatus como por sexo. Respecto al último, refieren a la persistencia de carreras consideradas como femeninas (Magisterio, Farmacia, Filosofía y Letras y ATS) y masculinas (ingenierías, Económicas y Arquitectura); en relación con el origen social, destacan que “la relación existente entre la opción por unos estudios determinados y el status socio-económico de la familia del estudiante, pone de manifiesto el influjo de una serie de condicionamientos sociales sobre la supuestamente autónoma decisión y vocación del individuo.”(220); relación entre estatus y elección que se manifiesta especialmente en la preferencia de los alumnos de estatus más alto por Derecho, Farmacia y Ciencias Económicas y Empresariales, mientras que otras carreras como Magisterio se asocian a estatus económicos más bajos. Además subrayan la falta de conciencia de estos condicionantes:

estos condicionamientos son a menudo inconscientes o culturalmente “dados por supuestos”, de tal modo que no aparecen entre las motivaciones explícitas y subjetivamente aducidas por los encuestados para justificar su opción en pro de unos estudios determinados. Entre tales motivaciones destacan, por su importancia numérica, el simple y tajante: “porque me gusta”, así como el juicio sobre las propias aptitudes, una serie de razones altruistas (de ayuda y servicio a los demás), la voluntad de adquisición y luego de transmisión de los conocimientos (en el caso de la enseñanza), y finalmente la preocupación por el futuro profesional y la situación económica a que los estudios pueden dar acceso, amén de un grupo particular de motivos que hemos denominado “razones de tipo familiar”, ligadas a la coincidencia con la profesión o cargo del padre.(220)

El interés por la creciente presencia de las mujeres en el sistema educativo en general y en la universidad en particular se va concretando en una serie de trabajos entre los que destacamos algunos centrados en la universidad, como el pionero de Durán (1968) sobre la procedencia social de las universitarias españolas en el que afirma que casi totalidad pertenecen a la clase media o el de Laorden y Giménez (1978) que analiza la presencia de las mujeres en las universidades españolas en perspectiva histórica afirmando que “la Universidad reproduce una ideología sexista y funciona también de manera sexista”(77) señalando las contradicciones entre la supuesta igualdad y una práctica marcada por su acceso como mujer a un mundo masculino, indicando que es mucho mayor el número de mujeres que inician estudios universitarios que el de quienes los terminan. Además, se refieren a determinadas carreras, denominadas femeninas, en las que la mayoría son mujeres (Farmacia, Filosofía y Letras y Magisterio) carreras, en general, con un menor prestigio social.

En 1984 el número 275 de la Revista de Educación tiene varios artículos dedicados a la situación de las mujeres en el sistema educativo. Destacamos dos de ellos que, aunque no se centran en la universidad, aportan



datos y reflexiones interesantes sobre esta. El de Alberdi y Alberdi (1984) subraya que, pese a que los datos globales muestran una, cada vez mayor igualdad, cuando se analiza en detalle la incorporación de las mujeres al sistema educativo se detectan contradicciones que ponen de relieve la persistencia de barreras que se concretan, entre otras cuestiones, en que las mujeres se concentran en los campos de estudio menos valorados socialmente debido a la influencia de estereotipos sexistas que condicionan y limitan su libertad. Por su parte Carabaña (1984), a través de un minucioso análisis de las tasas de participación femenina en los diferentes niveles y estudios, trata de poner en cuestión algunas afirmaciones, entre las que destacamos la referida a “que las materias y carreras que las mujeres eligen son las que llevan a trabajos menos cualificados, peor pagados y de menor prestigio”(20). Al analizar las materias que se eligen en el bachillerato encuentra unos patrones semejantes en diversos países: en general, en humanidades la proporción de mujeres suele ser alta; en ciencias sociales, las mujeres suelen ser más de la mitad, aunque en economía tienden a ser menos; en ciencias naturales encuentra un patrón, que denomina *pauta tasmaniana*,<sup>230</sup> por el que el porcentaje de mujeres disminuye si se pasa de biología a química y de ésta a física; por último, en los estudios técnicos, el porcentaje de mujeres suele estar por debajo del 10%; por lo que habla de una *constante de feminidad* que se reproduce en la FP y en los estudios universitarios. Son muy interesantes, sobre todo porque a menudo se olvidan, dos reflexiones que hace sobre el análisis de la distribución de varones y mujeres en los diferentes estudios: en primer lugar, la necesidad de combinar en el análisis porcentajes horizontales y verticales ya que, un porcentaje muy alto de mujeres en unos estudios no significa que esos estudios estén entre los preferidos por las mujeres, lo que se relaciona con la segunda observación, y es que, el porcentaje final de hombres y mujeres en los diferentes estudios es una cuestión relacional de manera que, una presencia muy alta de mujeres no indica solo que ellas lo elijan, sino también, que ellos **no** lo eligen.

En 1988 el CIDE publica una investigación sobre la presencia de la mujer en el sistema educativo español analizando su evolución desde 1940 hasta el curso 84-85 en la que se subraya que “las discrepancias de elección entre los dos sexos constituyen un punto clave en el análisis de la situación de la mujer en la Universidad”(169). Se habla de la existencia de “estudios femeninos” (como Enfermería) y masculinos ( como las ingenierías) y se utilizan para el análisis los porcentajes de elección dentro de cada sexo, concluyendo que las mujeres están más concentradas en torno a unas cuantas carreras mientras que los varones se reparten más por todo el sistema educativo.

Respecto al origen social, son muchos los artículos que desde los años sesenta caracterizan la universidad como clasista o elitista por la procedencia social del alumnado (Del Campo, 1967 y Durán, 1968, entre otros). Justel y Martínez Lázaro (1981) partiendo de este carácter clasista de la universidad, en el sentido tanto de la extracción social de alumnado como por su contribución al discurso legitimador de las desigualdades, se preguntan en qué medida las pruebas de acceso a la universidad contribuyen a dicho carácter clasista al restringir el acceso a los estudiantes de origen social más bajo. Con datos de una muestra muy amplia de los estudiantes que hicieron la prueba de acceso en el curso 1979-80, concluyen que dichas pruebas solo contribuyen en muy pequeña medida, pues aunque es algo mayor el porcentaje de aprobados entre quienes tienen padres con estudios superiores, las diferencias no explican la falta de correspondencia entre la composición social de los estudiantes universitarios y la de la sociedad en su conjunto, por lo que concluyen que los filtros selectivos están antes, en la enseñanza primaria y media.

---

<sup>230</sup> Afirma que es en Tasmania donde se observa con mayor claridad esta pauta.

El debate sobre la selectividad juega un importante papel en la década de los ochenta que se pone de manifiesto en obras como la de Aguirre de Carcer (1984) en la que se recogen diferentes artículos sobre las pruebas de acceso a la universidad, debate que se prolonga en la década de los noventa.

Otra de las cuestiones ampliamente tratadas en relación con el acceso a la universidad en estos años de fuerte crecimiento, es la de la evolución de la demanda de estudios universitarios; se trata de indagar sobre la influencia de diversos factores en el crecimiento, decrecimiento o estancamiento de esta demanda. Uno de los artículos de referencia sobre esta cuestión es el de Carabaña y Arango (1983) en el que tratan de predecir la evolución de la demanda de estudios universitarios hasta el año 2000 apoyándose en lo sucedido en las décadas sesenta y setenta, destacando la “revolución administrativa” que supuso en el ámbito universitario los cambios introducidos durante la década de los setenta por la aplicación de la Ley General de Educación de 1970. En su propuesta, en lugar de comparar los stocks que pasan de uno a otro nivel en los diferentes años, hacen un estudio de los flujos del sistema educativo analizando las cohortes que van pasando por el mismo a través de una serie de puntos. Destacan la consideración de la educación como sistema en la que el flujo de alumnos depende de los cambios en el sistema y en el entorno. Clasifican los factores que pueden incidir en el cambio en económicos, académicos y administrativos, concluyendo que ni los económicos ni los académicos son causa de los cambios en las proporciones de alumnos que pasan de uno a otro nivel, por lo que son los factores administrativos, a través de la introducción de pruebas selectivas y de la prolongación de la duración de los diferentes niveles, los que más inciden en la alteración de los flujos, así como los cambios demográficos.

Dentro de las obras centradas en el análisis de la demanda de estudios universitarios destacan también las aportaciones de Modrego Rico (1988) desde la economía y Latiesa (1989) desde la sociología, así como la revisión de estudios empíricos que realiza Mora Ruiz (1989). En cuanto a la primera, a partir de diversas críticas y modificaciones de la teoría del capital humano, utiliza el modelo de Willis y Rosen al que incorpora aspectos relacionados con el mercado laboral.<sup>231</sup> Entre sus principales conclusiones está el que la probabilidad de continuar con estudios universitarios está significativamente relacionada con las variables relacionadas con el nivel socioeconómico familiar mientras que no encuentra evidencia empírica de la relación entre la decisión de ir o no a la universidad y las condiciones del mercado de trabajo. Latiesa (1989) se ocupa además de la elección del tipo de estudio. Parte también de una modificación de la teoría del capital humano y elabora un modelo en el que la elección depende de la anticipación que el estudiante hace de sus oportunidades de éxito académico, las posibilidades profesionales y sus gustos personales, todo ello condicionado por las restricciones debidas a la oferta de plazas, sus calificaciones y las condiciones sociales. En cuanto a los resultados, destacamos dos: por una parte, frente a otros estudios, encuentra que la influencia del origen social en la elección de uno u otro tipo de estudio es escasa y por otra insiste en que la limitación en la oferta de plazas produce una “enorme limitación” en la racionalidad de los estudiantes al elegir carrera. Mora Ruiz (1989) hace una revisión de los estudios empíricos publicados en los años setenta y ochenta, que aunque no está centrada en la bibliografía española, -de las 34 investigaciones que analiza solo tres son sobre el caso español-, es interesante por la tipología que propone y por el resumen de los resultados. Busca, a través del metaanálisis, ver cuáles son los factores más relevantes que afectan a la demanda de educación superior. Distingue dos metodologías en la investigación sobre la demanda de educación superior: estructural (se estudian los flujos de estudiantes sin indagar en la causas) y analítica (intentan explicar la demanda a través de los factores que la generan). Se centra en los analíticos y, dentro de estos, describe una serie de modelos cuantitativos que, a su vez, según los datos que se usan, clasifica en: cronológicos (usan series temporales), espaciales (usan datos de diferentes territorios) y de características individuales (basados en encuestas que aportan datos personales sobre los

---

<sup>231</sup> Este modelo propuesto por Modrego será utilizado con posterioridad por otros autores, por ejemplo Albert Verdú (1996,2000)

demandantes de educación). La mayoría de las investigaciones usan modelos de regresión lineal, probit y logit. Clasifica los factores en: demográficos (tamaño y estructura-nivel de estudios alcanzado, sexo y raza de las cohortes de edad que acceden a la educación superior-); económicos, que divide en sociales y privados; sociales y familiares; individuales (nivel intelectual y actitudes) e institucionales (calidad, proximidad y prestigio del centro). Y como principal resultado encuentra que son las variables culturales, medidas a través del nivel educativo familiar, e intelectuales (capacidad intelectual y académica) y “en menor medida, las variables de status (ingresos familiares, ocupación de los padres) las más relevantes en la explicación de la demanda de educación superior.”(374)

Desde la pedagogía y centrados especialmente en la orientación, uno de los conceptos más utilizados es el de *elección vocacional*. Hernández Fernández (1987) hace una revisión de la bibliografía española sobre la elección vocacional universitaria destacando su escaso desarrollo y subrayando la coincidencia de una serie de trabajos que ponen de manifiesto la influencia del nivel socioeconómico en la decisión de ir a la universidad. Se refiere además a la escasez de investigaciones que estudian el sexo como factor por lo que entre las conclusiones destaca que “resulta urgente (...) estudiar las diferencias motivadas por el sexo y sus implicaciones en la misma elección vocacional.”(128).

En 1988 se presentan en la UNED dos tesis sobre la elección de estudios universitarios, ambas dirigidas por Elvira Repetto Talavera. La de Anaya Nieto (1988) se centra en los condicionantes de la elección vocacional en alumnos de COU y , entre las principales conclusiones señala que la decisión sobre el nivel de estudios depende sobre todo del rendimiento académico mientras que la elección del campo académico depende de los intereses vocacionales y la dotación aptitudinal, variando el peso de los factores entre uno y otro sexo. Por su parte, Lara Guijarro (1988) que se centra en la influencia de los factores socioeconómicos y de rendimiento, tiene entre sus conclusiones la existencia de perfiles e alumnos muy diferentes para cada área y cada tipo de estudio.

Todos estos estudios son referentes y marcan de algún modo las principales tendencias de lo que será la investigación sobre el acceso a la universidad en el periodo analizado, si bien, como iremos viendo, a lo largo del mismo se multiplican las investigaciones, los puntos de vista y se incorpora de forma creciente la perspectiva de género y, también, aunque en menor medida, la metodología cualitativa.

#### 4.3.3. Principales tendencias en el análisis del acceso y la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Lo primero que llama la atención es la *diversidad de disciplinas* desde las que se aborda el acceso a la universidad: economía, sociología, psicología social, psicología y pedagogía, principalmente. En general, la bibliografía produce líneas de investigación separadas dentro de cada disciplina, aunque con algunos intercambios bibliográficos, especialmente entre educación, psicología y psicología social, y, en ocasiones, entre economía y sociología. También existen algunos intentos de abordar la cuestión desde una perspectiva interdisciplinaria<sup>232</sup> e investigaciones que utilizan conceptos, modelos o esquemas tomados de otras disciplinas; el caso más paradigmático es el modelo de Eccles surgido desde la psicología social y utilizado desde diferentes disciplinas. Pero, en general, se puede hablar de una cierta desconexión entre las aportaciones de unas y otras disciplinas, por lo que líneas de investigación como la del GRET (Grupo de Investigación en Educación y Trabajo), creado desde el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona en el que uno

---

<sup>232</sup> Es el caso de Álvarez Lires (2012) que en una tesis sobre la elección de estudios de ingeniería dice: “El trabajo de investigación abordado es un estudio interdisciplinar que necesita la mirada de la psicología, las ciencias de la educación, las ciencias experimentales, las tecnologías, las matemáticas, la historia, la sociología, la filosofía, la epistemología, la formación del profesorado y, obviamente, la perspectiva de género.” (156)

de los principales objetivos es combinar las aportaciones de la sociología, la economía y la psicología social, son muy interesantes.<sup>233</sup>

También se puede apreciar una *gran diversidad de perspectivas teóricas* tanto intra como inter disciplinarias. Quizá la mayor unidad teórica dentro de una disciplina se da en economía donde la perspectiva teórica más utilizada a lo largo del tiempo es la teoría del capital humano en diferentes versiones (González y Dávila, 1998; Jiménez y Salas, 1999; Albert, 2000 y 2008; Marcenaro y Navarro, 2001; Petrongolo y San Segundo, 2002; Casquel y Uriel, 2007; De Pablos y Gil, 2007; Gil Izquierdo et al., 2010). En psicología y psicología social hay una amplia mayoría con una perspectiva teórica compartida, la llamada *psicología de género* en la que destaca el concepto de estereotipo de género (Martínez del Valle y Villuendas, 2006; Barberá et al, 2008; Candela Agulló, 2008) y más específicamente el modelo de expectativa-valor de Eccles (López Sáez, 1993; López Sáez et al., 2004; Sáinz Ibáñez et al., 2004; López Sáez et al., 2011); modelo usado también desde la educación (Gratacós y López Jurado, 2016). Dentro de la sociología, el individualismo metodológico y la elección racional (Troiano y Elías, 2014; Troiano, 2015; Troiano et al., 2017) es la perspectiva más utilizada, aunque ni mucho menos la única; en muchas ocasiones no se especifica y en otras se mencionan diversas perspectivas. Por la cercanía a nuestra perspectiva teórica destacamos la tesis de Langa (2003) que se apoya en el aparato conceptual de Bourdieu.

Esta diversidad de perspectivas teóricas lleva aparejada la existencia de diversos lenguajes conceptuales, por lo que un mismo o parecido fenómeno se designa de diferentes formas dependiendo de la perspectiva que se adopte. Por ejemplo, desde una perspectiva de género se suele hablar de segregación vertical y horizontal para expresar por una parte, las diferentes posiciones que ocupan hombres y mujeres en las jerarquías tanto profesionales como educativas, y, por otra, la diferente situación de hombres y mujeres en un mismo nivel en diferentes profesiones o estudios. Sin embargo, y referidas a las desigualdades en general, se utilizan términos como MMI (Maximally Mantained Inequality) en referencia a la desigualdad de acceso a un nivel educativo superior y EMI (Effectively Mantained Inequality) para referirse a las desigualdades dentro de un mismo nivel educativo.<sup>234</sup>

Al hilo de esta cuestión, nos parece interesante destacar el tratamiento desigual del concepto *social* en los diferentes estudios y la separación tajante que se hace en algunos de ellos entre lo individual y lo social, oponiéndose lo uno a lo otro, por ejemplo Del Pino (2016) estructura la investigación en dos grandes ejes: el social u objetivo y el vocacional o subjetivo; Guárdia Olmos et al. (2012), Hervás et al. (2013) y Però et al. (2015) distinguen entre factores sociales (entre los que incluyen la percepción social de la titulación, la empleabilidad y el prestigio de titulaciones y universidades) e individuales referidos al estudiante y sus intereses particulares.

Esta separación entre factores individuales y sociales, aunque en muchas ocasiones no es más que una forma de elaborar una tipología que permita abordar la incidencia de los diferentes factores, puede llevar a reforzar la

---

<sup>233</sup> Esta información se ha obtenido de la página web del GRET (<http://grupsderecerca.uab.cat/gret/es/content/gret-grupo-de-investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n-y-trabajo>). Muchos de los trabajos sobre elecciones educativas en los últimos años son de autores integrados en este grupo, algunos de los cuales ( Ustrell, 2012; Troiano y Elías, 2014; Troiano, 2015; Torrents, 2015; Troiano et al., 2017, Troiano y Torrents, 2018) tratan la elección de estudios universitarios y están, por tanto, incluidos en el cuadro mientras otros, por tratar las elecciones en otros niveles (Gabaldón y Taht, 2011; Merino, 2012; Torrents, 2016; Elías y Daza, 2017, por ejemplo) no se han incluido.

<sup>234</sup> Tal como se ha explicado al principio, ambos términos significan algo más que eso, pero en muchos casos, finalmente, cuando se habla de la perspectiva MMI significa centrarse en las desigualdades verticales mientras que hacerlo desde la EMI, significa abordar las diferencias horizontales.

creencia, sobre la que alerta Elias, de la separación entre individuo y sociedad y, olvidar por tanto, la interdependencia y procesualidad de los sujetos sociales (Elias, 1999). En este sentido, conviene recordar con este autor que “la sociedad no es únicamente lo igualador y lo tipificador, sino también lo individualizador.” (Elias, 1990a: 80); por ello, consideramos que el concepto de *habitus* permite abordar lo individual desde lo social, pues como señala Bourdieu, “hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada.” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 186). Todo ello sin olvidar la importancia creciente que tanto en el plano social como en el sociológico tiene el individuo; pero hablar del actor individual, como señala Lahire, es hablar de lo “social plegado” de manera que la pluralidad de lógicas de acción no descansa en la separación individuo-sociedad sino en la diversificación de los contextos de socialización y situaciones por la que atraviesa el actor social.

Por otra parte, así como durante los años ochenta la mayor parte de los estudios se centran, sobre todo, en la clase social como criterio fundamental para explicar el acceso y las elecciones, desde principios de los noventa (aunque hay investigaciones anteriores tal como se ha visto) se va incluyendo el género, cada vez más, como factor explicativo; ahora bien, la inclusión del género no supone que dichas investigaciones adopten una clara perspectiva de género pues, en ocasiones, no existe una fundamentación ligada al género y se trata simplemente de sustituir el término sexo por el de género; pero, de cualquier forma, en el periodo considerado, el género es uno de los factores condicionantes de la elección de estudios más investigado desde las diferentes disciplinas.

En cuanto al contenido, distinguimos básicamente, según los objetivos, cuatro tipos de investigaciones: las centradas en la demanda de estudios universitarios, las que tratan de describir y explicar la elección del tipo de estudios dentro de la universidad; las que exploran las motivaciones y factores que inciden en la elección de una carrera en concreto y las que se centran en las características del sistema de acceso a la universidad. A las que hay que añadir las que se centran en la descripción de las características socioeconómicas de los estudiantes universitarios, pues aunque directamente no se ocupan del tránsito a la universidad, indirectamente dan información sobre las características de las personas que acceden a ella y también de las características diferenciales de quienes acceden a unos y otros estudios, por lo que este tipo de estudios se incluyen, dependiendo de los aspectos en los que se centren, o bien en los que se refieren a la demanda o en los que se refieren a las elecciones. Por supuesto, en muchas ocasiones, en una sola investigación se contemplan dos o más de estos objetivos por lo que pueden aparecer en más de uno de los apartados.

#### 4.3.3.1. Investigaciones sobre el sistema de acceso a la universidad

Uno de los factores que, sin lugar a duda, condiciona las posibilidades de elección es el relacionado con los requisitos de acceso a los diferentes estudios. Éste es el marco institucional en el que se inscriben las posibilidades de elección. Por ello comenzaremos revisando los trabajos que se centran en las *características del sistema de acceso a la universidad*.

La reflexión y preocupación por las pruebas de acceso a la universidad, que ocupa un importante lugar durante la década de los ochenta, continúa en los noventa con trabajos como los presentados en las *Jornadas de Investigación Educativa sobre la Universidad* de 1990, recogidas en Latiesa et al. (1991); el de Muñoz Vitoria (1993) o las tres investigaciones recogidas en Muñoz Repiso et al. (1997). En la presentación de este último, se hace un análisis histórico de las diversas formas que han tomado las pruebas de acceso a la universidad en España y una descripción muy detallada de los numerosos estudios realizados sobre las pruebas de selectividad en la década de los ochenta y noventa, en muchos casos financiados, impulsados o publicados por el CIDE. Una de las ideas que se repite es la expuesta por Muñoz Vitoria (1993) acerca de que la selectividad, pensada como

prueba de selección, a partir de los cambios en la demanda (aumento) y en la oferta (*numerus clausus*) se ha convertido en una prueba cuya función ha pasado de ser la selección a ser la de distribución de alumnos en los diferentes estudios generando efectos no deseados como la jerarquización de las carreras entre otros. Por ejemplo, Muñoz Repiso (1991) afirma que lo realmente nuevo no es la existencia de pruebas de acceso, sino la función de ordenación en las diferentes carreras según la nota;<sup>235</sup> García de León y García de Cortazar (1992) sugieren que las prueba de selectividad deberían llamarse “pruebas de distribución del alumnado en los centros universitarios”. En esa misma línea Beltrán(1996) subraya que:

su principal característica no es la de ser selectivo (casi todos los que se presentan lo superan), sino la de ordenar por la puntuación obtenida a los aspirantes a matricularse en la Universidad. (...) la selectividad la aprueba casi todo el mundo, pero obliga a los de menor puntuación a estudiar lo que no quieren.”(91)

Resulta curioso como, después de la polémica y la crítica a esta función de distribución durante los ochenta y noventa, en la actualidad sea algo generalmente aceptado y poco cuestionado, pese a la cantidad de investigaciones que siguen relacionando los resultados académicos con el estatus socioeconómico, por lo que los grupos sociales más favorecidos tienden a tener mejores calificaciones y, por tanto, más posibilidad de optar por las carreras con una mayor nota de corte, además de que los grupos con mayores ingresos pueden elegir hacer esos mismos estudios en universidades privadas en las que, por lo general, la nota de acceso es más baja o no hay nota mínima de acceso.

Sin entrar a fondo en los diversos cambios que han ido sufriendo las pruebas de acceso a la universidad, no cabe duda que, desde la década de los ochenta, la nota de acceso condiciona en gran medida la elección de estudios universitarios y es, posiblemente, el factor condicionante que más presente está entre quienes acceden a la universidad, ya que en gran medida, uno de los factores que tienen en cuenta a la hora de realizar su elección es la nota de corte de las distintas titulaciones en años anteriores. (Guárdia Olmos et al., 2012)

Por otra parte, se ha de tener en cuenta que la prueba de acceso a la universidad no es la única forma de entrada. Existen otras vías que, aunque mucho más minoritarias, tienen importancia por otros motivos, especialmente de carácter socioeconómico: el acceso para mayores de 25 o más años y el acceso desde la Formación Profesional (FP).<sup>236</sup>

Ambas surgen como desarrollo de la Ley General de 1970. La primera, en 1971, junto con la UNED (1972) para compensar desigualdades socioeconómicas de acceso a la Universidad (Muñoz Repiso et al.,1992); lo que se manifiesta, en el caso de la UNED, en que el estudiantado difiere del que acude a la enseñanza presencial por tener una mayor edad media, mayor presencia masculina y menor nivel educativo de los padres (Muñoz Repiso et al.,1992).

Especialmente interesante es la vía de acceso a través de la FP<sup>237</sup>, tanto por lo que puede suponer en el incremento de la igualdad de oportunidades como porque en Trabajo Social el porcentaje de alumnos que

---

<sup>235</sup> “..un nuevo elemento ha entrado en juego estos últimos años: el cada vez mayor desajuste entre la oferta de plazas universitarias y la demanda de estudios superiores. Esto ha hecho que las pruebas de acceso a la universidad estén cumpliendo un objetivo para el cual no fueron inicialmente diseñadas. Ya no solo «seleccionan» a los alumnos para su entrada en la educación superior, sino que los «ordenan» para cubrir las plazas en aquellas carreras, cada vez más numerosas, donde la demanda supera la oferta.” (Muñoz Repiso et al. ,1997: 15)

<sup>236</sup> También, obviamente, se puede acceder desde otros estudios universitarios, pero en este caso, la persona *ya* está en la universidad.

<sup>237</sup> Según datos de Ustrell (2012) esta vía de acceso, aunque minoritaria, presenta una ligera tendencia al alza puesto que si en el curso 2003-04 eran el 6,9 % del total de quienes acceden a la universidad, en los cursos 2008-09 y 2009-10 están en torno a un 10%.



acceden a través de esta vía es relativamente alto en relación con otros estudios universitarios.<sup>238</sup> Ustrell (2012) analiza el acceso a la universidad desde los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) partiendo de la hipótesis de que esta vía, al ser el nivel formativo familiar de quienes acceden a través de ella más bajo<sup>239</sup> que el de quienes acceden desde las pruebas de selectividad<sup>240</sup>, favorece la equidad. También Troiano y Elías (2014) encuentran que los estudiantes de clase trabajadora además de tener, en términos generales, unas calificaciones más bajas, acceden más a la universidad mediante programas de FP que los de orígenes familiares medios o medios altos.

En el GRET, a partir de la diferenciación entre vías curriculares (lo que se ofrece) e itinerarios formativos “lo que cada joven acaba configurando a partir de sus decisiones y que incluye expectativas y otros aspectos no escolares como aprendizajes no formales y experiencias significativas.”(Gabaldón y Täht, 2011: 213) - distinguen seis itinerarios formativos: estudios superiores rápidos, estudios superiores diferidos (es más lento y se accede a carreras menos atractivas en términos de éxito profesional), itinerario lento de bachiller y FP superior, itinerario ocupacional, Itinerario de salida avanzada de la escolarización obligatoria e Itinerario de escolaridad obligatoria con repeticiones (Gabaldón y Täht, 2011). Los tres primeros desembocan en la universidad y es el tercero, el acceso a la universidad a través de los Ciclos Formativos el que Troiano y Torrents (2018) denominan *trayectorias largas vías CFGS*,<sup>241</sup> una vía utilizada “por los jóvenes de familias con menos recursos, todavía más si tienen malas notas en el expediente, como una vía para asegurarse una transición un poco más lenta pero segura (y con certificación formativa) de acceso a la universidad” (Elías y Daza, 2017:10). Ustrell (2012) señala que en torno al 30% de quienes terminan un CFGS acceden a la universidad,<sup>242</sup> subrayando importantes diferencias por campos de estudio tanto en la procedencia (varía mucho la proporción de los que acceden a la universidad de unos campos a otros) como en el destino (sobrerrepresentación en las diplomaturas frente a una presencia mínima en las titulaciones dobles)<sup>243</sup>. Según datos de Eurostudent IV acceden mediante esta vía en torno al 10-11%, y no hay diferencias por género pero sí por áreas ya que el acceso desde FP es mayor en carreras técnicas, ciencias sociales y salud (Martínez y Pons, 2011).

<sup>238</sup> Según hemos podido constatar en nuestra investigación con datos que se presentan y desarrollan en el capítulo correspondiente.

<sup>239</sup> Ya en 1994, Torres Mora señala que “La probabilidad de ir a parar a la FP es mucho mayor para los jóvenes procedentes de estratos bajos que para los de origen social alto.”(114). Para el curso 2000-01 mientras que un 43,4% de los alumnos que se gradúan en Bachillerato tienen padres con un Nivel Formativo Familiar bajo, este porcentaje se eleva a 52,1% en los alumnos que se gradúan en CFGS; sucediendo lo contrario con el porcentaje de alumnado con un Nivel Formativo Familiar alto que en Bachiller es del 27,4% mientras que en los de los CFGS es del 18,1%. (Ustrell, 2012)

<sup>240</sup> Ustrell (2012) en realidad dice que el nivel formativo familiar de quienes acceden a través de la FP es menor que el de los que acceden a través del bachillerato, sin embargo, como se verá en nuestra investigación, no es el bachillerato el que marca la diferencia, puesto que la gran mayoría de quienes acceden a través de FP no lo hacen desde el grado medio sino que han terminado el bachiller antes de acceder a la FP. De hecho, el propio Ustrell en su artículo al nombrar a esta vía de acceso “vía profesional-superior”- tomando el nombre de la teoría de la doble red escolar de Baudelot y Establet, pensada para quienes han tenido éxito en la vía profesional y quienes han fracasado en la vía académica-, subraya que en el caso español actual “tenemos que matizar esta aproximación ya que la gran mayoría de los individuos que acceden a la Universidad vía CFGS han pasado anteriormente por Bachillerato.”(81)

<sup>241</sup> Estas trayectorias largas vías CFGS incluyen tanto la vía lenta (bachiller-CFGS-universidad) de la que hablan Gabaldón y Täht, (2011) como, la todavía más lenta y, según datos obtenidos en nuestra investigación, que se aportan en el capítulo correspondiente, mucho más escasa (CFGM-CFGS- universidad).

<sup>242</sup> Merino (2012) subraya que con la creación de los CFGS se buscaba conseguir una vía alternativa a la universidad, pero más que alternativa se ha convertido en otra vía de acceso o en una formación complementaria porque se empieza a dar el caso de titulados universitarios que acceden a CFGS.

<sup>243</sup> Al tratarse de un estudio de 2012, sus datos se refieren sobre todo a la universidad antes de la implantación de los cambios por el proceso de Bolonia por lo que se habla todavía de diplomaturas y licenciaturas frente a los actuales grados. No obstante, son llamativas las diferencias que apunta puesto que mientras que en las diplomaturas los procedentes de CFGS son casi el 20% del alumnado, en las licenciaturas son solo un 3%.

La regulación del acceso a la universidad de quienes provienen de CFGS no ha estado exenta de controversias. Hasta el año 2008 había unas cuotas para su acceso que se suprimieron por el Real Decreto 1892/2008 que igualaba las notas de quienes accedían por esta vía y quienes lo hacían a través de las pruebas de acceso. Lo que generó críticas porque, para algunos era injusto y, para otros, la entrada masiva vía CFGS podía bajar el nivel en las aulas universitarias.<sup>244</sup> Por eso, en 2010 se volvió a cambiar la legislación de forma que quienes provenían de CFGS se tenían que presentar, si querían subir nota, a ciertas materias que, o nunca habían cursado o lo habían hecho dos años antes, con lo que se desincentiva la entrada de esos alumnos (Merino, 2012) por lo que Ustrell (2012) califica las políticas públicas de efecto acordeón “pasando de una estrategia de apertura (libre acceso) a una de cierre u obstáculo (examen en función de unas materias que se han cursado en el mejor de los casos dos cursos antes)” (80).

Por otra parte, los CFGS siguen teniendo menor prestigio que la universidad <sup>245</sup> y lo que es más destacable para esta tesis centrada en el Trabajo Social, donde la presencia de estudiantes procedentes de CFGS es muy alta, Troiano y Elías (2014) hablan de una jerarquía en el prestigio de los diferentes grados universitarios que explican por cuatro factores uno de los cuales es el porcentaje de estudiantes procedentes FP que sería inversamente proporcional al prestigio de dicha titulación.

Por último, respecto a la FP y el género, ha de subrayarse su marcado sexismo (Merino, 2012) pues aunque ha habido un proceso que ha llevado a un mayor equilibrio tanto social como de género en la composición de su alumnado (Martínez García y Merino, 2011) persiste una clara segregación por sexos en las diferentes ramas. Según datos elaborados por Cerdà i Navarro et al. (2016) para el curso 2013-14, el 57% de los estudiantes matriculados en CFGM eran varones encontrándose una segregación por sexo y familia profesional muy alta. De las 23 familias profesionales, solo dos (Industrias Alimentarias e Imagen y Sonido) tienen una distribución equitativa, 14 tienen una mayoría masculina por encima del 60%, de las cuales 9 tienen un porcentaje de varones superior al 90% y en cinco la presencia de mujeres es superior al 60%. En los porcentajes verticales, que calculan respecto al total de cada sexo, también se observan diferencias importantes. Así, por ejemplo, un 30,9% de las mujeres eligen Sanidad frente a un 7,4% de varones o un 16,9% de los varones eligen Electricidad y Electrónica frente a un 0,6% de las mujeres. Estos datos son importantes porque, por lo general, los alumnos que acceden a la universidad desde los CFGS, continúan en el mismo campo por lo que contribuyen a la segregación por sexos de los estudios universitarios.

#### 4.3.3.2. Investigaciones sobre la demanda de estudios universitarios

Incluimos en este epígrafe los textos que analizan los cambios en la demanda global que, en general, tratan de describir y explicar su evolución en un periodo de tiempo, así como los que tratan de explicar la decisión de ir o no a la universidad. No incluimos los que se centran en la elección de los diferentes estudios, aunque en el título se nombre expresamente la demanda, al hablarse de ellos posteriormente; pero sí se incluyen las investigaciones que, desde una perspectiva sociológica se centran en las características socioeconómicas de los estudiantes universitarios en conjunto, ya que es una forma de indagar acerca de las desigualdades en el acceso a la universidad.

---

<sup>244</sup> Merino (2012) señala que esta medida provocó el “rechazo lógico de los alumnos de bachillerato” y “cierta alarma en los entornos universitarios respecto a la bajada de nivel que suponía la entrada masiva de estudiantes de FP” y habla de titulaciones en las que su presencia llegó a constituir el 80% del total del alumnado de nueva matrícula.

<sup>245</sup> Martínez y Zurita (2014) al comparar el prestigio de los diferentes itinerarios de entrada al mercado laboral señalan que “los itinerarios curriculares más valorados fueron: Bachillerato-Universidad-Mercado Laboral (45,5%) y Ciclo Formativo-Universidad-Mercado laboral (20,9) estando los otros muy por debajo.” (282)

Si se mide la demanda bruta de estudios universitarios en función del número de estudiantes matriculados en la universidad en los diferentes periodos, en España ha sido creciente a lo largo de todo el siglo XX, y ese crecimiento ha ido acelerándose hasta llegar al máximo entre 1965 y 75, comenzando después una paulatina desaceleración hasta que hacia el año 2000 comienza un decrecimiento que, si no se tienen en cuenta los estudios de posgrado continúa hasta hoy, pero que si se tienen en cuenta, a partir de 2008 se produce de nuevo un ligero incremento (Soler et al., 2013).<sup>246</sup> Este extraordinario crecimiento hace que se incremente el interés por la investigación acerca de la demanda de estudios universitarios así como la composición de dicha demanda. Aunque son muchas las explicaciones y muchos los factores que inciden en el crecimiento de la demanda - Cabrera et al. (1999) consideran que globalmente la demanda depende del tamaño de las cohortes de población, las tasas de escolarización, las expectativas sociales ante la educación, el efecto de los salarios futuros, la demanda para entrar a la universidad a edades atípicas y la aparición de nuevas universidades-. La idea de que son las mujeres las principales protagonistas del crecimiento universitario está generalmente aceptada (Albert Verdú, 1996, 2000 y 2008; Langa y Rio; 2013, entre otros). Ahora bien, eso no significa que se hayan incorporado de igual forma las mujeres de las diferentes clases sociales, ni tampoco que no se hayan incorporado también tanto varones como mujeres de las clases trabajadoras, cuyo acceso a la universidad hasta los años sesenta era prácticamente inexistente. Así, desde los años setenta, las preguntas básicas acerca del acceso se centran, por una parte, en conocer qué factores inciden en una mayor o menor probabilidad de acceso (pregunta que se hacen especialmente desde la economía) y en el análisis de hasta qué punto hay equidad en el acceso y si la universidad contribuye a la movilidad social intergeneracional (preguntas que se hacen especialmente desde la sociología).

Los trabajos que se centran en la demanda son fundamentalmente de carácter económico<sup>247</sup> y sociológico<sup>248</sup>. En general, tanto la perspectiva desde la que se aborda como la forma de hacerlo, es diferente en unos y otros, aunque se pueden encontrar ciertas similitudes.

Desde una perspectiva económica, la mayor parte de las investigaciones sobre la demanda de estudios universitarios se apoyan en diversas versiones de la teoría del Capital Humano y tratan de explicar el peso de los diferentes factores que inciden en la decisión de ir o no a la universidad mediante modelos matemáticos, especialmente modelos de regresión, probit y logit, que se elaboran a partir de fuentes de datos estadísticos de carácter secundario (EPA, Encuesta de Presupuestos familiares, Panel de Hogares de la Unión Europea, Módulo de Transición de la Educación al Mercado Laboral, Encuesta de Condiciones de Vida, etc.) que presentan frecuencias observadas sobre la incidencia de determinados factores en la consecución de estudios universitarios a partir de las cuales se construyen los modelos de probabilidad. Los resultados son diversos, pero, en general, hay coincidencia en señalar que las *características socioeconómicas familiares* tienen una gran influencia en el acceso a la universidad, destacando el *nivel educativo familiar* como el factor más importante por encima del *nivel de ingresos* (Mora, 1997; González y Dávila, 1998; Albert Verdú, 2000<sup>249</sup>; Petrongolo y San Segundo, 2002; Salas y Martín, 2006; Rahona, 2006 y 2009; Casquel y Uriel, 2007; Gil Izquierdo, 2010); otros

<sup>246</sup>El crecimiento de los estudiantes en la universidad española se tocará con mayor detalle en el capítulo 6.

<sup>247</sup>Cea y Mora (1992); Salas(1996); Mora(1997); González y Dávila(1998); Jiménez y Salas(1999); Albert Verdú ( 2000 y 2008); Marcenaro y Navarro(2001); Petrongolo y San Segundo (2002); Salas y Martín (2006); Rahona(2006 y 2009); Casquel y Uriel(2007); De Pablos y Gil(2007); Gil Izquierdo et al.(2010).

<sup>248</sup> García de León y García de Cortazar(1992); Cabrera et al.(1999); Cabrera(2007); Barañano et al.(2011); Martínez y Pons (2011); Soler Julve(2011); Soler et al.(2013); Carabaña(2015); Torrents(2015); Troiano( 2015); Troiano et al.(2017); Troiano y Torrents (2018).

<sup>249</sup> Albert Verdú (2000) identifica en concreto el nivel educativo de la madre como el factor más influyente en lo que coincide con De Pablos y Gil (2007).

señalan ambos, nivel educativo y nivel de ingresos como los factores más importantes sin destacar ninguno de ellos (Marcenaro y Navarro, 2001; Salas y Martín, 2006), y otros el nivel de estudios de la madre y la profesión del padre (Salas, 1996). Independientemente del indicador, en todos los estudios se muestra que cuanto mayor es el estatus socioeconómico y especialmente el nivel educativo familiar, mayor la probabilidad de acceder a la universidad. De forma que, como señala Rahona (2006) “el tener unos padres con bajos niveles educativos actúa como una barrera cultural en la realización de estudios universitarios.”(67)

También se señala que es mayor la probabilidad de acceso en las *mujeres* (Mora, 1997; González y Dávila, 1998, Albert Verdú, 2000; Petrongolo y San Segundo, 2002; Rahona, 2006 y 2009; De Pablos y Gil, 2007; Gil Izquierdo et al., 2010) y en algunos casos se indagan las diferencias en la influencia de los diversos factores según el sexo (Marcenaro y Navarro, 2001, Albert Verdú, 2008).

Respecto a otras características familiares se incluyen como positivas el *numero de hermanos mayores en el hogar* (Marcenaro y Navarro, 2001) o que *otros miembros de la familia tengan estudios universitarios* (De Pablos y Gil, 2007) y como negativas: la *presencia de hermanos menores de 16 años* (Rahona, 2006; De Pablos y Gil, 2007; Gil Izquierdo et al., 2010), la *presencia de desempleados en la familia* (De Pablos y Gil, 2007; Gil Izquierdo et al., 2010), y *ser extranjero* (Gil Izquierdo et al., 2010).

Son varios los estudios que tratan de relacionar la *tasa de desempleo* con la demanda de estudios universitarios pero, como señalan Casquel y Uriel (2007), los resultados son contradictorios: Marcenaro y Navarro (2001), por ejemplo, encuentran que no, mientras Petrongolo y San Segundo (2002) sí y Albert Verdú (2000) sí pero muy tenue y con algún retraso.

Hasta mediados de los años noventa se suele citar como elemento condicional importante de acceso la *distancia a la universidad* (Cea y Mora, 1992; Salas, 1996) junto con el *hábitat rural o urbano* (Muñoz -Repiso et al. 1992) que, indudablemente, están relacionadas puesto que la mayoría de las universidades están en centros urbanos. Posteriormente este factor pierde importancia posiblemente por la proliferación de universidades en la mayoría de las provincias, pasando a ser la distancia a la universidad más que un factor importante en ir o no ir, un factor decisivo en la elección de universidad. Otro factor que a veces se ha tenido en cuenta son los resultados académicos (Cea y Mora, 1992) aunque éstos, tal como se ha puesto de manifiesto en múltiples investigaciones, están, a su vez, relacionados con el origen socioeconómico.

Algunos de los estudios desde la perspectiva económica hacen referencia a la equidad en el acceso a los estudios universitarios subrayando que no se ha logrado todavía (Rahona, 2006) por lo que los grupos sociales menos favorecidos están infrarrepresentados en la universidad (Mora, 1997) y, aunque se puede hablar de movilidad intergeneracional, hay un cierto “determinismo educativo” porque si los padres tienen estudios universitarios es más probable que los tengan los hijos también (Gil Izquierdo et al., 2010). Pero son especialmente los estudios realizados desde una perspectiva sociológica los que se centran en el estudio de las desigualdades y, en muchas ocasiones, una forma de indagar sobre el acceso diferencial a la universidad de diferentes grupos sociales es mediante la descripción de las características socioeconómicas del estudiantado universitario. También hay trabajos que utilizan modelos matemáticos similares a los utilizados en economía, pero siempre con la mirada puesta en el estudio de la movilidad y de la equidad. Es el caso de Torrents (2015) que analiza diversos factores que inciden en la demanda, algunos positivamente (nivel formativo de los padres y otros miembros del hogar, nivel de renta, y sexo) y otros negativamente (relativos al hogar: presencia de menores, proporción de desempleados y tamaño del hogar) con datos de la EPA de 2009 mediante un modelo de regresión al que añade datos relativos a la trayectoria de los jóvenes, en concreto su situación laboral y su

situación residencial (emancipados o no). Encuentra que las variables que tienen una mayor influencia son las relativas al origen social “incluso controladas por factores económicos” lo que indica que “aunque las barreras económicas están muy presentes, las disposiciones y las motivaciones de clase social constituyen aún la principal barrera para acceder a los estudios superiores.” (14)

Desde principios de los noventa se marca el énfasis en los cambios en el estudiantado universitario en el sentido de una mayor heterogeneidad, tanto desde el punto de vista del sexo, como por la clase social. Así, García de León y García de Cortazar (1992) señalan que veinte años antes la homogeneidad era la norma ya que “la correspondencia entre clase social y sistema de enseñanza era casi total”(90) y se refieren al enorme crecimiento de la demanda entre 1970 y 1985 y a que la diversificación y multiplicación de centros universitarios ha permitido el acceso de la población rural. Así mismo, subrayan que la presencia de las mujeres alcanza el 50% en el curso 86-87 y describen un “cambio lento pero ininterrumpido en el origen de clase de los universitarios”(100) que se concreta en que muchos son estudiantes universitarios de primera generación.

Sin embargo, este optimismo, fundamentado en los grandes cambios de los setenta y ochenta en los que la universidad se abre a grupos sociales diferentes, va desapareciendo al comprobarse una y otra vez en las diferentes investigaciones la persistencia del origen social como factor clave para comprender el acceso a la universidad. Entre otros estudios cabe citar el de Torres Mora (1994) cuya tesis sobre la desigualdad en el acceso a los diferentes niveles educativos, entre los que se incluye la universidad, pone claramente de manifiesto la persistencia de la influencia del origen social tanto en el acceso como en la elección de las titulaciones. En este sentido diversos autores subrayan que tanto el nivel de estudios de los padres como la ocupación son claves para entender la demanda (Cabrera et al. 1999; Cabrera, 2007).

Una de las formas habituales de investigar sociológicamente el acceso diferencial a la universidad es mediante el análisis de las tasas brutas y netas de escolarización universitaria. Cabrera(2007) analiza las tasas de escolarización universitaria por comunidades autónomas entre 1996 y 2003 y, al ponerlas en relación con el PIB encuentra que las tasas son más altas en comunidades con PIB más altos. Carabaña (2015) analiza las tasas de escolarización universitaria entre 1990 y 2013 para jóvenes de 19-20 años con datos de la EPA de varios años, distinguiendo tres periodos: subida del 30 a 45% en la década de los noventa, estancamiento del 2000 al 2007 y vuelta al crecimiento, hasta el 55% entre 2007 y 2013. Al analizar la evolución de las tasas específicas por sexo y origen social concluye que, aunque la tasa femenina se sitúa siempre unos 10 puntos por encima de la masculina, no ha aumentado la “feminización” a lo largo del periodo. Respecto al origen social habla de un leve aumento de la desigualdad durante el periodo al haber aumentado, especialmente en los varones, la distancia entre las tasas de los hijos de profesionales y los hijos de obreros. Por lo que concluye, si se habla de democratización en el sentido de masificación, se puede decir que ha aumentado, al ser mayor la tasa de estudiantes universitarios; pero en cuanto a la igualdad de acceso y en cuanto a un aumento de la presencia de las clases populares, no se puede hablar de una mayor democratización.

Otra forma de ver las diferencias en el acceso es analizando la composición social del alumnado universitario en comparación con la población general. Según datos de Eurostudent IV, el 41% de los estudiantes universitarios tiene al menos uno de sus padres con estudios universitarios, mientras que este porcentaje en la población de 40 a 59 años es del 16,2% (Martínez y Pons, 2011). Respecto a la edad, Soler (2011) señala que cada vez es mayor la heterogeneidad observándose una tendencia a retrasar la edad de inicio de los estudios universitarios, debido a la incorporación de estudiantes maduros, quienes, respecto a los otros alumnos, provienen de familias con un menor nivel educativo. También Barañano et al., (2011) y Barañano y Finkel (2014) se refieren a la creciente heterogeneidad del alumnado y hablan de una cierta movilidad social aunque sigue



habiendo sobrerepresentación de estudiantes procedentes de familias de alto estatus ocupacional y nivel educativo e infrarrepresentación entre los estudiantes de quienes provienen de familias con estatus ocupacionales y niveles educativos más bajos por lo que hablan de continuidad y cambio pues aunque continúa la infrarrepresentación, ha disminuido desde 2007.

Soler et al. (2013) analizan la probabilidad de alcanzar estudios superiores en función de los estudios de los padres comparando los cambios entre los nacidos en la década de los cuarenta y los nacidos en los setenta y concluyen que ha habido una cierta redistribución, pues aunque ha aumentado la probabilidad de acceso a la universidad para todos los grupos sociales, ha sido mayor para los hijos de familias con menor capital educativo, lo que no significa que se haya logrado la equidad, solamente que se han acortado las diferencias. Con datos de la encuesta ECoViPEU de 2011 observan que más del 60% de los estudiantes han superado el nivel educativo de su padre o su madre, por lo que se puede hablar de movilidad social, pero persiste la desigualdad.

En general, se investigue de una u otra forma y desde una u otra disciplina y perspectiva, existe acuerdo en señalar, a lo largo de todo el periodo, la persistencia del origen social como factor clave en el acceso a la universidad de manera que las referencias a lo largo del periodo son numerosas: “aunque en menor medida que en épocas anteriores, las clases sociales más altas siguen estando claramente sobrerepresentadas en la Universidad, especialmente en las carreras más prestigiosas (Muñoz Vitoria, 1993 296-7); “Los alumnos que quieren ir la Universidad tienen un estatus socioeconómico familiar significativamente más alto que los alumnos con interés en realizar un ciclo formativo de grado superior.”(Hernández Franco, 2006 :47); “La clase social del sujeto, atendiendo a indicadores como la ocupación de los padres (...), mantiene un peso notable en la decisión de realizar estudios universitarios.” (Langa y Río, 2013: 72) ; los estudiantes de clase media alta están más seguros de ir a la universidad (Troiano y Elías, 2014); existe una relación entre el nivel de estudios de los progenitores y las expectativas académicas. (Arecas et al., 2016); el nivel formativo familiar de los universitarios tiende a decantarse hacia progenitores con mayores estudios (Troiano et al., 2017).

Ahora bien, en lo que no existe acuerdo es en la explicación de las decisiones individuales que terminan dando forma a estas tendencias. Desde la sociología, tal como se ha visto, básicamente son dos las explicaciones, por una parte, desde el individualismo metodológico y la elección racional se destacan en la explicación los aspectos relacionados con la estructura de oportunidades y el coste/beneficio esperados (Troiano, 2015; Troiano y Torrents, 2018); mientras desde otras perspectivas se enfatizan los aspectos socioculturales y se relaciona la elección con el habitus. Dentro de esta última perspectiva, destacamos los dos tipos ideales de electores de los que habla Langa (2003): el naturalizado o nato y el contingente. El primero, generalmente de clase media o alta, no necesita argumentar su acceso a la universidad, es algo de lo que nunca dudaron, lo “normal” después de las enseñanzas medias es el acceso a la universidad, lo cual, “el que las apuestas universitarias estén inscritas en mayor medida en ciertas configuraciones familiares, constituye en sí un tipo de «capital cultural».” (Langa y Río, 2013: 81). Respecto a los segundos, generalmente de clases populares, el acceso a la universidad sí se trata de una elección; son muchas veces los primeros de su entorno, un “tipo de estudiante cuya decisión de venir a la Universidad supuso un acto deliberativo de toma de conciencia de los costes y los posibles beneficios de la acción, en tanto ésta nunca se dio por garantizada”(o.c.: 78) por lo que hay “un claro predominio de las constricciones financieras en la toma de decisiones.”(o.c.: 79). Esta tipología, que prima las disposiciones del medio ambiente socio-familiar, pone de relieve que el acceso a la universidad no siempre es una elección y que el acto propiamente deliberativo en el que se tienen en cuenta costes y beneficios, considerado central desde la perspectiva del individualismo metodológico, puede serlo, pero solo en determinado tipo de electores o en determinadas circunstancias.



#### 4.3.3.3. Investigaciones sobre la elección de estudios universitarios

En los últimos años muchos estudios se han centrado en las elecciones; algunos de ellos tratan de explicar los *factores* que inciden en la elección y lo hacen, fundamentalmente, desde una perspectiva *etic*, sin contar, por lo general, con el punto de vista de los actores implicados en el proceso de elección. Suelen ser estudios de carácter estadístico que, de un modo u otro, tratan de poner en relación determinadas características con las elecciones. Habitualmente, en especial en el caso de la sociología, se trata de abordar la problemática de la desigualdades por lo que se pone en relación la elección con el origen socioeconómico, el sexo/género y, en menor medida, con otros grupos sociales como inmigrantes.

Por el contrario, los estudios que investigan los *motivos* de la elección suelen centrarse en la perspectiva de los actores, indagando en su percepción acerca de las razones que le han llevado a una elección concreta; la mayor parte de estos estudios utilizan la encuesta mediante cuestionario, aunque, en ocasiones, se utilizan procedimientos cualitativos.

Por supuesto, hay muchos estudios que se interesan conjuntamente por motivos y factores y, en algunos casos, se han elaborado *modelos* para explicar la elección que tratan de integrarlos. Es más, la distinción entre motivos y factores es complicada, puesto que de algún modo, cuando los factores condicionantes se conocen y se asumen se convierten en motivos. Cada vez son más los autores que hablan de la *complejidad* del fenómeno de la elección y, en algunos casos, se centran en la descripción, más o menos detallada, del *proceso* de elección.

Este planteamiento será el que utilicemos como esquema para analizar y exponer la información contenida en la bibliografía sobre la elección de estudios. Hablaremos por este orden de los factores, los motivos, los modelos propuestos, las referencias a la complejidad del proceso y subrayaremos la necesidad de que, más allá de la investigación sobre factores y motivos, o, precisamente para llegar a ellos, es fundamental centrarse en el propio proceso de elección y en la percepción que del mismo tienen los actores, sin olvidar enmarcar dicho análisis en las grandes tendencias detectadas a través del análisis estadístico.

Son múltiples los *factores* que, desde diferentes disciplinas y perspectivas teóricas se postulan como influyentes en el proceso de elección: por una parte las características relativas a la persona que elige, pertenencia a grupos sociales (estatus socioeconómico, género, y, en menor medida, edad y pertenencia a ciertos grupos como inmigrantes o personas con discapacidad); características relativas a su proceso educativo (tipo de colegio, rendimiento académico (nota de acceso), elecciones anteriores, tipo de bachiller o ciclo formativo, vía de acceso, estilo de aprendizaje); características psicológicas (rasgos de personalidad, autoconcepto); y características ligadas a las preferencias, gustos e intereses. Todo ello mediado por unas determinadas características institucionales del sistema de acceso a la universidad y el prestigio diferencial de las universidades y titulaciones. Ahora bien, los diferentes factores señalados no son independientes entre sí, de manera que los gustos, preferencias e intereses, así como la percepción del prestigio de las diferentes titulaciones, el rendimiento académico, el autoconcepto o el tipo de colegio van ligadas en gran medida a la pertenencia a diferentes grupos sociales. Por ello, debido a la interacción entre los diferentes factores es muy difícil especificar o aislar la influencia de cada uno de ellos.

Una de las maneras de ver la incidencia de diferentes factores en la elección es analizar la composición interna del alumnado universitario. Estos estudios permiten poner de manifiesto desigualdades en el acceso a diferentes estudios según diversos criterios por lo que son muy comunes en el ámbito de la sociología. Los dos

factores más estudiados son las características socioeconómicas familiares, utilizando como indicador el nivel de estudios de los progenitores, la ocupación (o ambos) y el sexo/género.

En general, a lo largo de todo el periodo analizado, hay una constante en la mayor parte de los trabajos analizados: la persistencia de la influencia del género y el origen social en la elección de estudios que se manifiesta tanto en la duración como en el área o tipo de estudio. Por otra parte, el resto de los factores explicativos se suele asociar y explicar a su vez mediante la influencia del género y el origen social. Por ello, aunque se hará referencia a esos otros factores, nos centraremos especialmente en estos dos, abordando en primer lugar su relación con la duración de los estudios y, en segundo lugar, con el tipo de estudio, para después hacer una breve referencia a otros de los factores investigados.

#### 4.3.3.3.1. Origen social y elección

Respecto a la *duración*, hasta la puesta en marcha del Espacio Social Europeo los estudios universitarios se clasificaban en diplomaturas (tres años) que, por lo general, se cursaban en escuelas universitarias y licenciaturas (cinco años) cursadas en facultades. Pues bien, son muchos los estudios que a lo largo del periodo relacionan tanto el origen social como el género con la duración de los estudios. Respecto al origen social, se pueden encontrar múltiples referencias: “son (...) los hijos de los obreros quienes pueblan, en 1981, en mayor proporción las aulas de las escuelas universitarias”(Muñoz Repiso et al., 1992: 41); la probabilidad de realizar estudios de ciclo largo aumenta cuanto más elevado es el nivel de estudios de los padres (Grañeras Pastrana et al., 1999); las rentas familiares bajas están asociadas a la elección de diplomatura, y cuanto mayor es el nivel educativo de los padres mayor la probabilidad de cursar estudios de licenciatura (Jiménez Salas, 1999); para el curso 92-3 en los ciclos largos el nivel de estudios de los padres es globalmente más alto que el de los alumnos matriculados en ciclos cortos (Cabrera et al., 1999); “las titulaciones de ciclo corto son más frecuentadas por los estudiantes cuyos padres tienen menores niveles de estudio y al contrario, siendo esta circunstancia mucho más visible en titulaciones de menor prestigio como pedagogía y trabajo social (...)”(Cabrera, 2007: 14); “cuanto mayor es el nivel educativo de la madre, mayor es también la probabilidad de demandar estudios de ciclo largo” (Salas y Martín, 2006: 650).

Esta circunstancia que para muchos es un reflejo de la persistencia de desigualdades, se interpreta también por otros como una posibilidad de acceder a la universidad para personas procedentes de familias con ingresos más bajos. Así, Martínez y Pons (2011) señalan que “las diplomaturas han permitido una incorporación de personas procedentes de familias con niveles educativos bajos”(83). Idea que apuntaba ya Torres Mora (1994) cuando señala que “los estudios de diplomatura aparecen como un espacio de refugio o una cabeza de playa, depende de cómo se mire, de mujeres, jóvenes rurales, hijos de clases medias patrimoniales e hijos de obreros. (160) ya que para este autor, aunque son importantes las diferencias en la carrera elegida según el origen social, lo son menos que otras porque dice que la mayor desigualdad de todas es “aquella que deja fuera de las aulas a más de las dos terceras partes de lo jóvenes”(141).

Con la incorporación de la universidad española al Espacio Europeo de Educación Superior desaparecen las diplomaturas y licenciaturas y la diferencia se establece entre grados ( las antiguas diplomaturas y licenciaturas pasan a ser todas grados), dobles grados y master.

Soler et al. (2013) al analizar la composición social de los estudiantes universitarios encuentran que los grados están menos polarizados al estar “en un punto intermedio entre las antiguas diplomaturas y licenciaturas.”(19) sin embargo destacan que las dobles titulaciones son “una opción muy selectiva” al ser unos estudios más largos y con un nivel de compromiso en el estudio superior que se refleja en el alto porcentaje de estudiantes con padres

y/o madres con estudios universitarios en los dobles grados con una diferencia de casi veinte puntos por encima de los estudios de grado. Por todo ello, según la terminología de Merle hablan de una situación de democratización segregativa porque:

lo que parecería ser el resultado de una elección libre (vocacional), se muestra claramente determinado por las condiciones socioeconómicas, de manera que existen diferencias claras en los itinerarios universitarios y en los regímenes de dedicación. (...) los hijos de progenitores sin estudios acceden a la universidad con más edad que el resto, y se decantan en mayor medida por las carreras más cortas y menos exigentes (en términos de inversión de tiempo y recursos), pero son carreras que también gozan de un menor reconocimiento social.(2)

La otra gran diferencia que se subraya tanto respecto al origen social como al género es la *elección de rama y estudio*. La influencia de la clase social en la elección del tipo de estudio se constata a lo largo de todo el periodo investigado. Desde el principio se subraya que, pese a la incorporación de otros grupos sociales a la universidad, ésta se hace, en términos generales, con diferencias tanto en la duración como en el tipo de estudios elegidos:

Los diferentes estudios se distribuyen a lo largo de los ejes de forma que carreras como Medicina, Ciencias, Ingenieros, ..., estarían demandadas por un porcentaje más alto de sujetos con padres de status medio-alto, con expediente académico brillante, procedentes de la enseñanza privada y que optaron por Ciencias en COU. Otros tipos de estudios como los de Humanidades, Letras, etc., estarían asociados con niveles de status más bajos, expedientes no tan brillantes, opción por Letras en COU y procedentes de la enseñanza pública.(Apodaka et al. 1991: 195)

aún se advierte una fuerte diferenciación económica del estudiantado, tanto en el acceso como por las licenciaturas que cursa, vr.gr.: las clases bajas se focalizan en las carreras de Letras, mientras las clases altas lo hacen en Medicina, Farmacia, Odontología. (García de León y García de Cortazar, 1992: 100)

Las clases medias patrimoniales y la clase obrera tienen un perfil de elección de estudios universitarios algo más alejado de la media que el resto de las clases sociales. (...) En general los grupos sociales más privilegiados optan por cursar carreras superiores y es evidente la mayor "vocación" de las clases medias funcionales altas por las ingenierías.(Muñoz Repiso et al., 1992: 41)

Gaviria Soto (1993) encuentra diferencias estadísticamente significativas en los intereses profesionales manifestados debidos a la variable "clase social"; Marcenaro y Navarro (2001) concluyen que el capital humano acumulado es un factor determinante de las preferencias secundarias y superiores de los hijos; Cabrera et al. (1999) y Cabrera (2007) con datos de los cursos 92-93 y 2003-4 encuentran grandes diferencias entre los padres de los estudiantes de Medicina, Farmacia e ingeniería con estudios superiores, que multiplican por cuatro los del conjunto de la población española de las mismas edades, y los de Pedagogía, Magisterio, Relaciones Laborales, Trabajo Social y Enfermería con porcentajes similares a los de la población. Soler et al. (2013) encuentran diferencias entre unas y otras carreras según la composición social del alumnado, si bien las diferencias, aunque grandes, no lo son tanto como en los estudios anteriores. Así, las carreras con mayor porcentaje de padres con estudios superiores son Medicina, Odontología y Óptica (46.3% de padres y 50,8% de madres con nivel de estudios alto (ISCED 5y 6), Farmacia (42,7 y 46,7%), ingenierías superiores (38,2 y 40,4%) y Derecho (35,6 y 40,6%); y las carreras con niveles más bajos Filologías (28,6 y 29,9%), Enfermería (23 y 22,1%) y Magisterio (21 y 21%). Troiano et al. (2017) desde los presupuestos teóricos de la elección racional y, en concreto, desde una perspectiva EMI, estudian las pautas de elección según origen social, encontrado que ser hombre, tener notas altas y que el nivel educativo de los padres sea universitario aumenta la probabilidad de elección de carreras difíciles y caras. También desde la perspectiva EMI, García Andreu y Acebal (2016) llegan a conclusiones semejantes al observar que en las titulaciones consideradas como mejores está sobrerrepresentado el alumnado de clase alta. Desde estos mismo planteamientos Troiano y Torrents (2018) se refieren las diferentes formas de abordar la universidad desde diferentes orígenes sociales, "las de origen social bajo explicitan en el discurso la elección especializada y centrada en el *saber hacer*, como una forma de reducir el riesgo de la inversión universitaria, a modo de *flotador*" (131) mientras que "las personas de origen social alto, en cambio, buscan un

valor añadido a sus estudios (a través de dobles grados, grados en inglés, postgrados), lo que les debería permitir *distinguirse* del resto de graduados”(132).

Como se puede observar, a lo largo del periodo persisten las diferencias sociales respecto a la elección tanto en cuanto a la duración como en relación con los estudios elegidos. Y ambos contribuyen a las diferencias, pues si la duración es un factor importante, él solo no explica toda la variabilidad, puesto que entre licenciaturas, también se observan diferencias importantes. Por lo que los criterios sociales que guían las diferentes elecciones son sutiles, complejos y variables (el significado social que se atribuye los diferentes estudios varía tanto temporalmente como entre diferentes grupos sociales). Además al origen social se añade otro factor sociocultural fundamental en la elección: el género.

#### 4.3.3.3.2. Género y elección

Las diferencias en la elección de estudios universitarios por género han sido ampliamente investigadas a lo largo del periodo analizado. Aunque hay aportaciones previas, es en los años 90 cuando se empieza a ver la importancia del género en las investigaciones sobre la universidad en general y la elección de estudios en particular. En los primeros años de esta década, dentro de las investigaciones realizadas desde o con ayuda del CIDE, hay varias centradas en la consideración del sexo/género como factor importante de la elección. Se observa en ellas una disparidad de lenguajes y perspectivas teóricas. En la mayoría, se investigan las diferencias en la elección de estudios por sexo y/o género (Muñoz Repiso et al., 1992; Gaviria Soto, 1993; López Sáez, 1993; Elejabeitia, 1995; López y Gaviria, 1995); en algunas se hace mención al género como elemento diferente al sexo, por ejemplo López Sáez (1993) se apoya en la diferencia sexo/género y en los estereotipos de género para explicar las elecciones diferentes dentro de las personas de un mismo sexo y afirma que “las diferencias entre hombres y mujeres hay que buscarlas en los condicionamientos culturales asociados al sexo, el decir, el género” (246). Gaviria Soto (1993) no habla de género y se centra en la interacción entre la clase social y el sexo; Elejabeitia (1995) tampoco hace uso de este término aunque, desde el psicoanálisis y utilizando metodología cualitativa, investiga las diferentes pulsiones sociales por sexo presentes en las motivaciones para la elección de carrera, pulsiones sociales que, según su definición entrarían dentro de lo que se puede considerar género. López y Gaviria (1995) hablan de estereotipos de género y analizan su impacto en la percepción y las actitudes respecto a las carreras científicas. Todos ellos, de un modo u otro, enfatizan la importancia del sexo/género como factor explicativo de las diferentes elecciones universitarias. Además ha de destacarse el rigor metodológico con el que, desde muy diferentes planteamientos, están hechas todas estas investigaciones. En esa línea también ha de destacarse el trabajo de Alemany (1992), publicado por el Instituto de la Mujer, en el que estudia las relaciones de género en la universidad en tres carreras con un marcado carácter diferencial respecto al sexo de sus estudiantes; con una metodología mixta en la que une el análisis secundario de datos estadísticos y entrevistas en profundidad, lo que le permite aportar reflexiones relativas al significado de la elección difícilmente alcanzables con metodologías puramente cuantitativas.

A finales de los noventa están también los trabajos de Mosteiro (1997) y Gimeno y Rocabert (1998). Ambos se centran en las elecciones de las mujeres; Gimeno y Rocabert (1998) desde la psicología hacen una revisión bibliográfica sobre las barreras a la elección en las mujeres y distinguen entre barreras externas -“la mujer generalmente se plantea elegir carreras profesionales que le permitan una mayor flexibilidad de horario, cercanía al hogar, etc. En definitiva profesiones que le ayuden a compartir los multirroles que ejerce.”(32)- e internas como son la baja autoconfianza y autoestima, destacando la ansiedad y la evitación de las matemáticas. Estos trabajos, centrados exclusivamente en la elección de las mujeres, aunque tienen aportaciones interesantes, corren el peligro de descuidar el carácter relacional del género y terminar explicando la composición por género del alumnado solo a partir de las elecciones y no elecciones de las mujeres.

Además de estos estudios están los que abordan la composición interna de las diferentes titulaciones según el sexo (Muñoz Repiso et al., 1992; Cabrera et al. 1999; Grañeras Pastrana et al. ,1999).

Desde el año 2000, una gran parte de las investigaciones que se han hecho sobre la elección de estudios universitarios con perspectiva de género se han hecho desde la psicología<sup>250</sup>, la psicología social<sup>251</sup> y, sobre todo, educación<sup>252</sup>. La mayor parte tratan de profundizar en las elecciones diferentes por género, centrándose muchas de ellas en la elección de carreras técnicas (López Sáez et al., 2004; Álvarez Lires, 2012; Escarabajal y Soto, 2012; Sánchez Vadillo et al. 2012; Rodríguez Menéndez et al., 2014 ; Álvarez Lires et al., 2014) o en la comparación entre estudios con mayoría de mujeres y de varones ( Santos y Porto, 2002; Sáinz Ibáñez et al., 2004; Barberá et al., 2008; Candela Agulló; 2008; Porto, 2009; López-Sáez et al., 2011). Cabe destacar, de nuevo, la asimetría que se observa en los propios estudios que abordan la elección desde el género en los que se trata mucho más la pregunta acerca del escaso número de mujeres en determinadas carreras que la del escaso número de varones en otras.

Respecto a las conclusiones más generales, en cuanto a la *duración* se ha subrayado una mayor inclinación de las mujeres hacia estudios de diplomatura:

las cifras continúan haciendo evidente la preferencia de las mujeres hacia diplomaturas vinculadas a profesiones identificadas con el rol tradicional de la mujer, destacando su presencia en las siguientes facultades: Educación social, Enfermería, Diplomado en Relaciones Laborales, Maestro en Educación Infantil, Extranjera y Educación Musical y Trabajo Social. (Mosteiro, 1997: 310)

También Torres Mora (1994) incluye a las mujeres entre quienes están en mayor medida en las diplomaturas o Grañeras Pastrana et al. (1999) que indican que las diferencias entre hombres y mujeres se concretan entre otras cosas en que las mujeres optan en mayor medida por titulaciones cortas excepto en las técnicas.

Ahora bien, respecto a esta asociación, se deben hacer varias matizaciones, en primer lugar, nuevamente no han de confundirse unos y otros porcentajes en el análisis: que las mujeres sean mayoría en ciertas diplomaturas no significa que las mujeres opten mayoritariamente por este tipo de estudios; y, en segundo lugar, es posible que en el caso de las mujeres no sea tanto la duración de los estudios como el tipo de estudio, pues las diplomaturas con mayoría de mujeres son las que provienen de estudios asociados tradicionalmente con ellas: Enfermería, Magisterio y Trabajo Social; sin embargo en las carreras técnicas de tres años, son mayoría los varones; no obstante, es también muy interesante la aportación de Elejabeitia (1995) quien en su investigación subraya que en el grupo de discusión de padres de alumnos que cursan estudios de ciclo corto hay una diferente valoración para chicas y chicos ya que mientras para ellas se valora positivamente, para ellos se ve como un fracaso.

Respecto al *tipo de estudio*, tradicionalmente se ha subrayado la asociación mujeres-letras/varones-ciencias (García de León y García de Cortazar, 1992) aunque, a lo largo del periodo esta dicotomía se va matizando y transformando, no solo por los cambios que se van produciendo en las elecciones sino también por una mayor desagregación en el análisis y por la diversificación y especialización de los estudios con la aparición de nuevas carreras. Sin embargo, a lo largo del periodo todavía se observan referencias a esta asociación; por ejemplo,

---

<sup>250</sup>Barberá et al. (2008); Candela Agullo (2008); Álvarez Lires (2012); Escarabajal y Soto (2012); Sánchez Vadillo et al. (2012).

<sup>251</sup>;López-Sáez et al.(2004); Sáinz Ibáñez et al.(2004;); Martínez del Valle y Villuendas (2006;); López-Sáez et al.(2011).

<sup>252</sup>Mosteiro y Porto(2000); Santos y Porto(2002); Porto(2009); Vázquez y Manassero (2009); Sánchez García et al.(2011); Navarro y Casero(2012); Santana Vega et al.(2012); Rodríguez Menéndez et al.(2014); Álvarez Lires et al.(2014); Martínez Martínez et al.(2015); Rodríguez Cadenas(2016).



Salas y Martín (2006) se refieren a una mayor probabilidad de las mujeres para cursar carreras de letras o Enfermería.

Pero, cada vez más, el eje ciencias-letras se transforma en el eje técnica-no técnica y, en general se subraya la preferencias de los varones por la elección de carreras técnicas y el rechazo de las mujeres a dichas carreras. Y, cada vez más, se destaca como principal eje de la diferencia la preferencia por las personas y sus necesidades (mujeres) y por la maquinaria (varones). Así, Vázquez y Manassero (2009) encuentran que los hombres dan más importancia a las recompensas extrínsecas y hay diferencias significativas entre chicos y chicas respecto a un trabajo futuro y las diferencias son “excepcionalmente grandes” hacia los chicos en el caso de trabajo con máquinas o herramientas y grandes en el caso de trabajo manual. Mientras las mujeres prefieren trabajos en relación con otros (personas, ayudar a otros) que ofrecen recompensas intrínsecas de realización personal. Hernández Franco (2006) encuentra que en las áreas vocacionales de interés preferente existen diferencias significativas en función del género siendo las áreas de preferencia masculinas la técnica aplicada, las ingenierías, protección y seguridad, mientras que las mujeres son: estética, enseñanza y orientación, y atención personal. Navarro y Casero (2012) encuentran que las chicas se decantan por estudios relacionados con profesiones que implican la ayuda a otras personas (profesiones consideradas típicamente femeninas), y los chicos son mayoría al elegir profesiones técnicas que a su vez son las más valoradas socialmente y mejor remuneradas. Afirmaciones similares se dan en otros muchos autores.

las chicas eligen las materias científicas contextualizadas en la vida cotidiana y orientadas a cubrir las necesidades de las personas cuando eligen en mayor proporción que los chicos las materias de Biología, Ciencias de la Tierra y Medio Ambientales o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, en tanto que los varones muestran mayor interés por aquellas disciplinas que están más vinculadas a máquinas y aparatos, y a su diseño. (Rodríguez Menéndez et al., 2014: 121)

Además, en las entrevistas y grupos de discusión, ellas manifiestan que las ingenierías están relacionadas con la física, las matemáticas y cálculos, todo ello “muy abstracto y sin aplicación real o social” y que prefieren profesiones que conocen como la medicina que, además, implica “relación directa con personas”, que en las carreras de física y de ingeniería “hay mucho machismo” y se sigue “mirando raro a las mujeres que las eligen”. Los alumnos realizan afirmaciones semejantes, atribuyendo el machismo y los estereotipos sexistas a “la sociedad”, percibiendo que a ellos les gusta “desmontar aparatos” y a las chicas “leer”. (Álvarez Lires et al, 2014: 70)

En cuanto al género, las participantes femeninas prefieren estudios universitarios de Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, mientras que ellos señalan grados de tipo más tecnológico y deportivo, como Informática, INEF o Ingeniería. (...) Así, ellas se postulan por su carácter más altruista en grados de Ciencias de la Salud y Sociales con notas más altas, mientras que los estudiantes masculinos prefieren titulaciones técnicas que requieren calificaciones más bajas para su acceso. (Martínez Martínez et al, 2015: 24)

En general, simplemente se describe esta preferencia de las mujeres por la relación con las personas y la ayuda y de los varones por la técnica, pero en ocasiones trata de explicarse, como es el caso, entre otros, de Santana Vega et al. (2012)

entre el alumnado subsiste una socialización diferencial, producto del predominio de la cultura patriarcal (...). Esta ha promovido, entre otras cuestiones, la asociación de la afectividad —el corazón— con las mujeres y de la inteligencia —la razón—, con los hombres. La socialización de género va determinando, pues, el comportamiento y las expectativas de ambos sexos (...) en todos los órdenes de la vida. //Desde la perspectiva de género la afectividad constituye, (...) una forma de dominación masculina sobre las mujeres. Se asegura así su supuesta capacidad para «entregarse a las demás personas» y se las mantiene marginadas de otras esferas sociales. Esta «capacidad de entrega» justificaría que las chicas prefieran estudios sociales para los que, además, se perciben más capacitadas. (Santana Vega et al., 2012: 383)

Lo que se relaciona con la preferencia de las mujeres por carreras relacionadas con tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres (Mosteiro, 1997; Grañeras Pastrana et al., 1999, entre otros) tanto por la persistencia de la influencia de los estereotipos de género en las personas como por la visión estereotipada de las diferentes



profesiones. Así, desde la psicología y la psicología social se explican las diferentes elecciones fundamentalmente por la influencia de los estereotipos de género en la identidad (Martínez del Valle y Villuendas, 2006 ; Candela Agulló, 2008; Barberá et al., 2008) y la percepción estereotipada de las profesiones (Candela Agulló, 2008; Barberá et al., 2008; López-Sáez et al. 2011; Álvarez Lires, 2012). En otras ocasiones se hace referencia a fenómenos culturales, valores y representaciones colectivas (Porto, 2009).

En relación con los estereotipos, López Sáez (1994) examina una serie de trabajos de los años setenta hechos en muy diversos lugares en los que se confirma la persistencia de la dimensión expresivo-comunal asociada a las mujeres y la instrumental-agente a los varones. Lo que se manifiesta en que en la elección de estudios se observa que las carreras típicamente femeninas son las orientadas a profesiones de tipo asistencial o a la enseñanza, mientras que las más masculinizadas están orientadas más a aspectos instrumentales.. Son interesantes también las conclusiones de Sánchez García et al.(2011) que encuentran que los estereotipos de género son menores en las mujeres que en los varones y disminuyen cuanto mayor es el estatus socioeconómico y la edad.

También, en ocasiones, se relaciona la elección de las mujeres con carreras más fáciles (Muñoz Repiso et al., 1992; Santana Vega et al., 2012) y con menor prestigio y salario (Muñoz Repiso et al., 1992; García Andreu y Acebal ,2016) así como con profesiones con una mayor flexibilidad en el horario (Gimeno y Rocabert , 1998).

Como conclusión, podemos decir que en la bibliografía examinada se destaca la persistencia de unos patrones de género en la elección de estudios, si bien a lo largo del periodo van cambiando tanto algunas de las elecciones como la forma de interpretarlas. Sin embargo, la idea de equiparación está también presente en algunos textos a lo largo del periodo, a veces más como un deseo que como una interpretación de unos datos concretos, ya que si bien, al principio del periodo el análisis de las tendencias de los años ochenta podía llevar al optimismo<sup>253</sup>, posteriormente resulta difícil hacer este tipo de afirmaciones a partir de las tendencias observadas puesto que en determinados estudios no solo no se produce una equiparación sino que, incluso se agudiza, pero sin embargo, se sigue haciendo:

Aunque en algunas ramas de la enseñanza superior técnica se sigue produciendo desnivel entre hombres y mujeres, puesto que son los hombres quienes optan mayoritariamente a dichos estudios, se va dando paulatinamente la equiparación.(Martínez del Valle y Villuendas., 2006: 106)

Las diferencias por sexo en cuanto a la inclinación de sus decisiones académicas están muy marcadas, siendo las mujeres más proclives al mundo universitario y sobre todo al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y de la Salud. Aunque puede que cada vez se limen más las diferencias, siguen existiendo. “ (Cortés y Conchado, 2012: 109)

#### 4.3.3.3.3. Interacción género y origen social

No son muchas las investigaciones que contemplan la interacción de la influencia del género y el origen social en la elección. Se encuentran referencias en algunos textos pero, en general, se centran en la influencia de uno u otro. Sin embargo, es obvio que si cambian las elecciones con el género y cambian también según el origen social, habrá variaciones tanto entre las mujeres como en los varones según el origen social. Y, viceversa, dentro de las personas con un mismo origen social hay diferencias en la elección según el género. Gaviria Soto (1993) se pregunta explícitamente qué influye más, si la clase social o el sexo y considera que cuando existen los dos efectos es más fuerte el del sexo y que no existe interacción:

---

<sup>253</sup>García de León y García de Cortazar (1992) hablan de una “distribución singular” pero añaden que “la evolución reciente señala cómo paulatinamente se va difuminando la tradicional división ciencias -hombres, letras -mujeres ”(100) ; Pérez Tucho (1992) al analizar el incremento en la presencia de mujeres en carreras técnicas en la década de los ochenta dice que “la evolución observada permite incluso arriesgar la predicción de una equiparación total de las elecciones con vistas a unos años.”(2)-; o De Miguel Díaz (1994) que dice que las diferencias entre hombres y mujeres siguen existiendo pero mucho más atenuadas.

De lo que no cabe la menor duda, tampoco, es que la clase social no establece ninguna modificación en las diferencias que encontramos entre los sexos cuando éstas existen. Es decir, no existe, de forma general, interacción entre las dos variables.(216)

Sin embargo, a la hora de interpretar sus resultados los matiza debido a que en su muestra es bastante homogénea respecto a la clase social.

López Sáez (1993) cuando compara el alumnado de Ingeniería Industrial y Pedagogía encuentra que el grupo de varones que estudia Pedagogía es el de nivel socioeconómico más bajo.

García Andreu y Acebal (2016) desde una perspectiva EMI subrayan que tanto el género como la clase social influyen en la elección de titulación (cuanto más alta la clase social mayor la probabilidad de decantarse por titulaciones más prestigiosas, mientras que ser mujer se asocia con la elección de titulaciones menos prestigiosas), encontrando una “relación muy interesante” entre estatus social, género y elección:

La ocupación y los estudios del padre marcan diferencias en la elección de mejor/peor titulación (en el sentido de que una mejor ocupación o nivel de estudios favorece la elección de mejores titulaciones), pero en las alumnas más, (y especialmente los estudios del padre). Esto significa que ellas están notablemente más condicionadas que ellos por el nivel de estudios del padre. Las diferencias entre alumnos y alumnas, en cuanto a la elección de mejores/peores titulaciones, se incrementan cuanto menor es el nivel formativo del padre. Siendo prudentes, al ser los primeros resultados, podemos señalar que el bajo nivel de estudios del padre repercute más y de forma negativa en las chicas, al considerar las probabilidades que tienen ellas de hacer mejores titulaciones. En definitiva, lo que observamos es que ambas variables, clase social y género, se combinan a la hora de tomar una decisión sobre la titulación en la que matricularse.(García Andreu y Acebal, 2016: 3)

#### 4.3.3.3.4. Otros factores que inciden en la elección

Además de la clase social y el género se han investigado otros muchos factores que influyen y condicionan las elecciones, casi todos ellos, a su vez, relacionados con el género y la clase social. Entre los aspectos que se destacan están las *elecciones anteriores* que van marcando una determinada trayectoria de manera que las elecciones tempranas van a condicionar fuertemente la capacidad posterior de acceso (Muñoz Vitoria, 1993).

En general se constata la continuidad entre las elecciones en secundaria y las universitarias: “el campo de estudio señalado como elección preferida el comienzo de la educación secundaria tiene un gran poder de predicción de la elección realmente hecha años más tarde, al llegar a la Universidad.”(Gaviria Soto, 1993: 51); los intereses profesionales en cuarto de ESO son semejantes a los de los estudiantes de segundo de Bachillerato (Hernández Franco, 2004). Ahora bien, se destaca que en estas trayectorias es importante la influencia de la clase social y el género:

Es en las enseñanza primaria y media donde actúan con más fuerza los filtros selectivos que discriminan a los estudiantes de origen social modesto. De éstos, solo los más aptos o los que mejor han podido o han sabido adaptarse a las exigencias del sistema escolar, sobreviven a esa carrera de obstáculos y se enfrentan a las pruebas de acceso a la Universidad con probabilidades de éxito similares a las de sus compañeros de condición social más acomodada. (Muñoz Vitoria, 1993: 292)

En algunos casos se habla de la existencia de una jerarquía social de conocimiento en la que se sitúan las ciencias por encima de las letras (Pérez Tucho, 1992); se identifican los de letras como estudios que requieren menor esfuerzo y los de ciencias como aquellos que exigen mayores capacidades, de manera que estos últimos tienen un mayor reconocimiento social:

el grupo de Letras tienen una clara conciencia de la marginalidad de su elección. La dominancia de la norma de la racionalidad económica deslegitima otras racionalidades. De esta forma, las elecciones vocacionales de carreras de letras, fundamentalmente aquellas sin salida laboral son socialmente estigmatizadas. Este rasgo diferencial

conduce a un cuestionamiento de la propia elección y obliga a una justificación constante de la elección. El sentido de las elecciones que no se ajustan a la norma tiene que ser continuamente definido para su reconocimiento social. (Pérez Tucho, 1992: 55)

Por lo que “la necesidad de definición constante de las carreras de letras se debe a la apropiación por parte de los electores de Ciencias de todos los significantes que legitiman elección de estudios.”(o.c.:56).

Además se subraya la asimetría en la elección ciencias/letras en secundaria ya que en muchos casos la elección de letras se hace huyendo de ciertas asignaturas mientras la elección de ciencias es, en ocasiones, lo que denomina una opción “estratégica” puesto que permite el paso a letras pero no lo contrario. Así, Guerra y Rueda (2005) encuentran que mientras la mayor parte de los que se matriculan en ciencias o ingenierías han cursado el bachillerato de ciencias, un 31% de los que se matriculan en ciencias sociales provienen de ciencias. Lo que se traduce en una asimetría entre ciencias y letras, ya que la elección de ramas no científicas<sup>254</sup> restringe las posibilidades de elección. Sainz Ibáñez (2014) se refiere también al prestigio desigual de los diferentes itinerarios académicos que se concreta en la mayor flexibilidad del bachillerato científico por la posibilidad de cambiar y la creencia en que las personas de ciencias son más inteligentes de manera que incluso el profesorado anima a los mejores expedientes a matricularse en ciencias. Elías Pérez (2006) señala que los padres con un nivel de estudios elevado consideran que estudiar ciencias en el bachillerato te abre las puertas a cuatro de las carreras más demandadas: Medicina, todas las ingenierías, Arquitectura y Economía. Por lo que, al aumentar el nivel educativo de los padres aumenta el porcentaje de quienes eligen ciencias.

Sin embargo, pese a la, en general, mayor valoración social de las carreras de ciencias, tampoco es una distinción tajante, puesto que hay carreras de letras como Derecho, que tienen un alto prestigio social y cuyo alumnado está entre los que tienen padres con un nivel educativo más alto.

En relación a las elecciones previas y el género es muy interesante la investigación realizada por Rodríguez Menéndez et al. (2016) en la que abordan, mediante grupos de discusión con padres, alumnos y profesores, las elecciones de alumnos y alumnas matriculados en el bachillerato científico. Concluyen, en primer lugar, que sigue existiendo un sesgo de género ya que son una mayoría las chicas que eligen el biosanitario y los chicos que eligen el científico-tecnológico. Además, la razón fundamental para la elección que aducen los alumnos la denominan como “ideología del gusto innato” que responde a razones relacionadas con el gusto en las que se recurre en muchos casos a expresiones que incluyen “siempre me gustó” o “nunca me gustó” lo que contribuye a reproducir los estereotipos de género. Además cuando los investigadores preguntan a los estudiante si el género puede influir en la elección, apoyándolo con datos estadísticos, en general contestan que no. Destacan que:

al abordarse estas cuestiones chicos y chicas permanecieron callados, y fue muy difícil estimular al grupo para que manifestara su opinión (...)Tampoco muestran interés por buscar una explicación a este hecho, se asume sin más y opinan que a ellos y ellas no les afecta porque han elegido libremente, sin ningún tipo de condicionamiento, basándose en sus preferencias y gustos individuales.(198)

De Miguel et al. (2014) encuentran que los patrones diferentes entre chicas y chicos se empiezan a manifestar en la educación secundaria;Vázquez y Manassero (2009) con alumnos de 4º de la ESO encuentran diferencias importantes entre unos y otras.

---

<sup>254</sup> En la actualidad, frente al llamado bachillerato científico se consideran no científicos los de Humanidades o Ciencias Sociales, reforzando de este modo la contradicción, en el caso de este último, entre el nombre: ciencias sociales y la consideración de no científicos de estos bachilleratos, en una cara identificación de la ciencia con las ciencias físico-naturales.

También se ha investigado la influencia del *rendimiento académico* en la elección, especialmente a través de las notas de corte. Aunque en general esta relación se suele matizar también con referencias al origen social o al género. Apodaka et al.(1991) observan que la matrícula final está en relación con la nota del expediente de manera que hay titulaciones (Medicina, Química y algunas ingenierías) que tienden a elegir estudiantes con expedientes de sobresaliente o notable; otras (Geología, Filología, Económicas, Biológicas o Enfermería) con expediente de bien-notable y el resto con expediente de bien-suficiente, aunque reconoce excepciones y, además, relaciona la presencia en estas carreras no solo con la nota sino también con el estatus socioeconómico de la familia:

Los diferentes estudios se distribuyen a lo largo de los ejes de forma que carreras como Medicina, Ciencias, Ingenieros, ..., estarían demandadas por un porcentaje más alto de sujetos con padres de status medio-alto, con expediente académico brillante, procedentes de la enseñanza privada y que optaron por Ciencias en COU. Otros tipos de estudios como los de Humanidades, Letras, etc., estarían asociados con niveles de status más bajos, expedientes no tan brillantes, opción por Letras en COU y procedentes de la enseñanza pública.(195)

Rodríguez Menéndez et al., (2014) analizan los resultados de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) en Asturias desde el año 2006 al 2010 encontrando que las diferencias de rendimiento en la PAU no marcan la orientación en la elección de estudios sino que están sesgadas por género. Martínez Martínez et al. (2015) señalan que los alumnos/as que tienen calificaciones de notable y sobresaliente se decantan por las titulaciones como Medicina, Fisioterapia, Enfermería, Económicas, Informática e Ingeniería, mientras que los estudiantes con aprobado se decantan por las titulaciones de Magisterio, Derecho, INEF y Psicología. Y es que, efectivamente, al existir diferentes notas de corte en las distintas titulaciones, está claro que para acceder, por ejemplo a Medicina, se necesita una nota de corte muy alta, pero eso no significa que las personas con notas muy altas vayan todas a estas carreras. Los propios autores lo matizan teniendo en cuenta el género al señalar que “ellas se postulan por su carácter más altruista en grados de Ciencias de la Salud y Sociales y con notas más altas, mientras que los estudiantes masculinos prefieren titulaciones técnicas que requieren calificaciones más bajas para su acceso”(24) De todas formas, como se puede ver, las notas de acceso para las diferentes carreras van cambiando con el tiempo en función de la demanda y la oferta de plazas.

Tradicionalmente otro de los factores investigado para explicar las diferentes elecciones, especialmente relacionado con las diferencias por género, son las *diferentes capacidades, especialmente matemáticas*. En la bibliografía española analizada, aunque hay referencias, no se utilizan las diferentes capacidades hombres y mujeres como factor explicativo de la elección. La discusión sobre las diferentes capacidades en matemáticas de varones y mujeres se ha desplazado hacia otros aspectos ligados al autoconcepto y la ansiedad. Así, Gimeno y Rocabert (1998) señalan entre las barreras internas que influyen en la elección de estudios la baja autoconfianza y autoestima, destacando el miedo, la ansiedad y la evitación de las matemáticas; Pérez- Tyteca et al. (2009) encuentran que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en su ansiedad ante las matemáticas, siendo menor en los varones señalando como efecto indirecto de la ansiedad el evitar asignaturas y carreras relacionadas con las matemáticas.

Santana Vega et al. (2009) examinan el efecto del *autoconcepto* en las elecciones educativas encontrando relación entre ambos. López Sáez (1993, 1994) señala que desde la psicología social se han desarrollado una serie de teorías basadas en el autoconcepto desde las que se ha comprobado que, en general, es más bajo en las mujeres, aunque se suele matizar que esto ocurre especialmente en tareas atribuidas anteriormente solo a varones. Teniendo en cuenta estas teorías se han desarrollado las teorías de la expectativa-valor, en las que se considera que “no es la realidad misma (éxitos y fracasos) lo que influye más directamente en las elecciones, sino la interpretación que el sujeto hace de esa realidad.”(López y Gaviria,1995: 12), entre las que cabe destacar

el modelo de Eccles que considera que los estereotipos de género influyen en aspectos como la identidad, el autoconcepto y los valores

Torrents (2016), partiendo del modelo de Boudon, que distingue entre efectos primarios y secundarios, pone en relación el origen social con la *autopercepción de las capacidades* incluyendo esta última como parte de los efectos secundarios pues a partir de la autopercepción se definen las probabilidades de éxito de cada opción educativa, lo que, a su vez, lleva a un cálculo coste-beneficio, encontrando en alumnos de 4º de la ESO “un sesgo de origen social que se concreta en una subestimación en los alumnos de origen social bajo con puntuaciones altas, sobre todo en el caso de las chicas, y una sobreestimación en los alumnos de origen social alto con puntuaciones bajas”(78).

Además de las diferencias en el autoconcepto, en algunos estudios se han encontrado diferencias en la *creencias acerca de la aptitudes* de mujeres y varones:

la escasa presencia de las alumnas en las ingenierías influyen, básicamente, los estereotipos de género presentes en su entorno próximo respecto a la falta de idoneidad de dichos estudios y de las profesiones correspondientes para ellas. Como consecuencia, la construcción de su autoestima en este ámbito se ha deteriorado y no se perciben con cualidades suficientes para cursar determinadas materias o para abordar tareas relacionadas con dicho ámbito, aunque sus calificaciones sean excelentes.(Álvarez Lires, 2012: 314)

Es preocupante la presencia del determinismo biologicista, referente a supuestas capacidades innatas diferenciales, que aparece en el cuestionario y en el grupo de discusión: tecnología-hombres *versus* cuidado y empatía- mujeres.(Álvarez Lires et al, 2014: 69).

Otro de los factores que ha sido investigado en relación con la elección es el *prestigio de la titulación*; Álvarez Hernández et al. (2014) encuentran una importante relación entre la elección de estudios y el prestigio profesional pero también refieren variaciones en cuanto a la percepción del prestigio de las diferentes titulaciones ya que, por una parte “los sujetos de la muestra perciben su propia titulación como la más prestigiosa”(52) y, por otra, encuentran diferencias en la forma de percibir el prestigio profesional de muchas de las titulaciones entre varones y mujeres.

Un planteamiento diferente a los demás que incluye como factor importante el prestigio profesional es el de Figueroa (1993). No es un estudio empírico sino una reflexión de la autora sobre los factores que inciden en la elección de carrera que considera son: el prestigio social de la carrera, el espíritu de la época, el coeficiente de tradicionalidad familiar y las necesidades vitales. El espíritu de la época, caracterizado por la transitoriedad es el que determina el prestigio de las diferentes profesiones pero además, subraya que cada clase social puede diferenciarse y dar prestigio a una carrera determinada; pone como ejemplo Enfermería, con prestigio para la clase social baja pero no para la media y la alta.

Ultimamente, ante la proliferación de universidades y la competencia entre ellas, se indaga sobre la influencia del *prestigio de la Universidad* en la elección; por ejemplo, Però y otros (2015) lo incluyen en su modelo como factor importante, sin embargo, este factor, de gran importancia en algunos países como EEUU, en España, hasta ahora, no ha sido un factor importante en la elección.

Desde la psicología también se ha puesto en relación la elección con los *rasgos de personalidad*; García Sedeño et al. (2009) encuentran que ciertos rasgos de personalidad son congruentes con determinadas preferencias, pero no encuentran diferencias significativas por sexo y se refieren a la influencia de múltiples factores: sexo, raza, edad, estatus social.

También se han tratado de relacionar las elecciones con el *estilo de aprendizaje* (Chust et al., 2011), encontrando que no hay variación en los estilos de aprendizaje ni entre los estudiantes de las distintas carreras que analizan ni entre varones y mujeres.

Por último, hay también algunos estudios que tratan de poner en relación las elecciones con los *valores y las emociones*; así, Santos y Porto (2002) encuentran algunas diferencias entre los valores de hombres y mujeres que pueden tener que ver con la elección de carrera y Borrachero et al. (2017) encuentran concordancia entre emociones positivas y elección.

En general, la mayor parte de los factores analizados que tratan de explicar las elecciones se ponen a su vez en relación, tratando de explicar o ser explicados, con los dos principales factores: el origen social y el género.

#### 4.3.3.3.5. Los motivos de la elección

Cuando se habla de motivos, o razones, para la elección de unos determinados estudios, el autor se suele referir a los motivos declarados y, por tanto, reconocidos por quienes eligen. Si se analizan las diversas investigaciones, lo que se incluye dentro de los motivos es muy variable y cubre una amplia gama de posibilidades, pero en general, la consciencia es lo que caracteriza a dichos motivos. Así, Elejabeitia (1995), desde el psicoanálisis, distingue entre pulsiones sociales (inconscientes) y motivaciones (conscientes) aunque señala que forman parte de una misma secuencia y son difíciles de distinguir; o, por ejemplo, Llosada Gistau et al. (2005) dicen que las elecciones responden a las condiciones socioestructurales de cada individuo (clase social, género, tipo de educación) que junto a las características individuales se manifiestan en una serie de motivaciones. Pero el lenguaje utilizado es muy variable, tanto en el término o expresión que se usa para designar los motivos como en las diferentes tipologías que se elaboran de ellos. Respecto a la primera cuestión Álvarez González et al. (2011), por ejemplo, llaman factores influenciadores en la elección de carrera (influencia de los amigos; orientaciones de los profesores de secundaria; oportunidades de trabajo de la carrera; mejores salarios profesionales; conexión de los estudios con sus características y habilidades personales y conexión de los estudios con sus intereses y gustos) a lo que en otras investigaciones llaman motivos.

En cuanto a tipologías de motivos, son también muy variadas. De Miguel Díaz (1994) distingue entre motivos vocacionales (porque me gusta, por consejo de padres o profesores, por tradición familiar), motivos pragmáticos (tiene buenas salidas, no están difíciles como otras, se gana dinero, no es larga, tienen más salidas para las mujeres, por tener un título) y motivos pedagógicos (se me da bien, da una preparación amplia). Otra tipología de uso habitual es la que distingue entre motivos intrínsecos (relacionados con el gusto por los contenidos de la carrera la profesión) y extrínsecos o instrumentales (relacionadas con las salidas, los salarios, etc., siendo los primeros más idealistas y los segundos más pragmáticos (Sáinz Ibáñez et al., 2004; Navarro y Casero, 2012; Areces et al., 2016). Gratacós y López Jurado (2016) añaden un tercer tipo distinguiendo entre motivación intrínseca, extrínseca y altruista. Otra de las tipologías más utilizadas es la que distingue entre motivaciones expresivas (relacionadas con el interés por la materia y las aptitudes), instrumentales (ingresos, estabilidad, seguridad, buenas perspectivas de empleo) y profesionales (relacionados con el interés por el ejercicio de la profesión) (Masjuan et al., 2003; Masjuan, 2005). En general, se puede identificar la motivación intrínseca con la expresiva y la extrínseca con la instrumental; así, por ejemplo, Llosada et al. (2005) distinguen entre motivaciones intrínsecas, extrínsecas y profesionales. Navarro y Soler (2014) distinguen, partiendo de Masjuan, entre instrumental, profesional y expresiva; pero, dentro de esta última, señalan que las aptitudes tienen más que ver con la introspección por lo que proponen llamarla psicológico-introspectiva, aunque usan la tipología de Masjuan para clasificar los motivos de su investigación (ver tabla 5) encontrando problemas para clasificar algunos de ellos (por tradición familiar, por eliminación y por mi experiencia profesional previa) pero como tienen



poca incidencia los descartan. Y es que, entre los motivos, como veremos a continuación, se incluyen cuestiones tan diferentes como las relativas a los condicionamientos provenientes de la nota, experiencias previas, la autopercepción de las capacidades, los gustos y las expectativas.

Respecto al modo concreto de investigar los motivos lo más habitual es utilizar la encuesta mediante cuestionario en el que se ofrece a las personas investigadas un listado de motivos. Aunque también, en ocasiones, se utilizan entrevistas abiertas y/o grupos de discusión desde los que se puede llegar a los diferentes discursos que elaboran los estudiantes para explicar/justificar sus elecciones.

En cuanto a los cuestionarios, los listados de motivos son muy variados (ver tabla 5) aunque, en general, se repiten una serie de cuestiones. La forma más habitual de obtención de datos sobre los motivos es mediante un listado de enunciados sobre los que, o bien se pide que se elijan uno o más (Navarro y Soler, 2014), o bien se pide que se valoren según el grado de acuerdo o desacuerdo con cada uno de ellos, usándose en la mayor parte de las ocasiones una escala numérica (Mosteiro y Porto, 2000; Álvarez González et al., 2011; Guardiola et al., 2012; Pero et al., 2015) aunque a veces se usa una escala ordinal (Sánchez García, 2001; Porto y Mosteiro, 2010). También en alguna ocasión se indaga sobre los motivos mediante una pregunta abierta (Navarro y Casero (2012).

Lo que más cambia de unas a otras investigaciones es el listado de motivos para la elección y la forma de los enunciados. La manera en la que se concretan los enunciados es importante, porque un pequeño cambio en la formulación puede llevar a diferencias importantes en las respuestas. Por ejemplo, en muchas de las investigaciones (Latiesa, 1989; De Miguel Díaz, 1994; Mosteiro y Porto, 2000; Navarro y Casero, 2012; Areces et al., 2016) la respuesta “Porque es lo que me gusta” es siempre la más elegida o la segunda más elegida, sin embargo en el caso de Navarro y Soler (2014) aparece en tercer lugar a bastante distancia de la primera, quizá, porque el enunciado es: “Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba)” y esa alusión a cumplir un sueño implica algo más que el gusto en la elección y le da al enunciado una intensidad que no tiene “porque me gusta”.

Como puede verse en la tabla 5, los listados de motivos incluyen, sobre todo, referencias a motivos intrínsecos o expresivos por una parte y extrínsecos, instrumentales o pragmáticos, por otra. Pero además se incluyen en casi todos referencias a la influencia de los otros significantes (Mosteiro y Porto, 2000; Sánchez García, 2001; Álvarez González et al., 2011; Guardiola et al., 2012). En algunos de ellos se hace mención a la influencia de la nota de corte y/o el rendimiento académico (Porto y Mosteiro, 2010; Guardiola et al., 2012; Navarro y Casero, 2012; Areces et al., 2016); aunque en algunos se usa otra pregunta para indagar por su influencia (Guardiá et al., 2012, por ejemplo).

En algunos se pregunta incluso por las circunstancias de la elección: “Fue una elección de última hora”//La página Web de la Universidad me proporcionó la información necesaria. //La visita al centro//Universidad o la asistencia a las jornadas de acogida fueron determinantes.” (Guardiá et al., 2012). Por último, en algunas se hace mención a la relación con la experiencia profesional (Navarro y Soler, 2014; Areces et al. 2016). Otros motivos que a veces se incluyen (proximidad al domicilio, carrera fácil) se pueden incluir entre factores pragmáticos.

Por otra parte, resulta significativo que sea en la única investigación hecha mediante pregunta abierta (Navarro y Casero, 2012) aquella en la que parecen motivos no contemplados en otras: “Para completar mi formación.// Para ayudar a otras personas.// Alargar la forma de vida como estudiante.// Indiferente- no saber qué hacer.// Para investigar.” Pues si bien, menos la primera, todas ellas tienen una incidencia baja en las respuestas, también la tienen muy baja otras como la duración de los estudios o el prestigio que sí aparecen en otras investigaciones.

Es interesante el análisis que hace Sánchez García(2001) de la pregunta abierta sobre otros motivos en la que se incluyeron:

Motivos que de alguna forma ya quedaban incluidos en el ítem *buscar la autorrealización personal*, que en todo caso amplían los motivos personales como son: *el gusto o el interés por la carrera o materia de estudio*, *el interés humano*, *el interés social* y *la vocación profesional*. Otro motivo de tipo personal recogido ha sido *autosuperación (demostrarme a mí mismo que soy capaz de hacerlo)*.

Otros motivos recogidos, tienen un cierto matiz negativo: *estaba de moda*, *eran estudios novedosos*, *me gusta su nombre*, motivos éstos bastante superficiales. En algún caso se señalaba como motivo *la desinformación*. Con matices más pragmáticos: *estudiar como consecuencia de no tener trabajo*; *por tener condiciones económicas más aceptables*; o *la menor duración de la carrera*.

Un motivo repetido y no contemplado en el cuestionario ha sido la elección obligada a causa de las *calificaciones insuficientes en selectividad*, *las similitudes con los estudios de la primera opción elegida* o *la imposibilidad de entrar en la carrera elegida*, distintas maneras de formular el mismo problema. (55)

Tabla nº 5. Listados de motivos para la elección

Texto	Mosteiro y Porto (2000)	Sánchez García(2001)	Porto y Mosteiro(2010)	Álvarez González et al. (2011)	Guardiá et al. (2012)
Forma	Listado y valorar cada enunciado según el grado de acuerdo mediante escala numérica del 1 al 5	Listado y valorar cada enunciado según el grado de influencia mediante escala ordinal: Ninguna/poca/regular/bastante/mucha	Listado y valorar cada enunciado según el grado de acuerdo mediante escala ordinal:: muy de acuerdo, de acuerdo, indiferente, en desacuerdo, muy en desacuerdo)	Listado y valorar cada enunciado según el grado de acuerdo con escala numérica de 1 a 4.	Listado y valorar cada enunciado según el grado de acuerdo con escala numérica de 1 a 7. (¡aparte se pregunta por anota de corte))
Listado de motivos	Porque tengo aptitudes para ello. + // Porque me gusta mucho +// Hay más posibilidades de encontrar trabajo +// Se me da muy bien lo que se estudia.// Porque proporciona una formación amplia.// Me servirá de plataforma para otra carrera. // Es una carrera fácil.// Por tener un título.//Se gana mucho dinero.// Aconsejado por otras personas.// Por tradición familiar-.//Tiene más salidas para las personas de mí sexo--// Por proximidad al domicilio familiar-.	Mis aptitudes para esos estudios.// Su valor formativo y de desarrollo personal//. Buscar la autorrealización personal	Motivos de carácter personal	La influencia de los amigos.// Las orientaciones de los profesores de secundaria.// Las oportunidades de trabajo de la carrera.//Los mejores salarios profesionales.// La conexión de sus estudios con sus características y habilidades personales.//La conexión de los estudios con sus intereses y gustos.	Elegí entre las titulaciones en que sabía que podía ser admitido.// La proximidad del centro a mi domicilio fue un factor determinante.// Prefería estudiar en otro lugar (ciudad, comunidad,...). //Mis compañeros influyeron en mi decisión //El orientador me ayudó a tomar la decisión//Hubo algunos profesores que influyeron decididamente.//La página Web de la Universidad me proporcionó la información necesaria. //La visita al centro//Universidad o la asistencia a las jornadas de acogida fueron determinantes. // Mis padres o hermanos habían estudiado esa carrera. //Mis padres o hermanos habían estudiado en esa Universidad. //Amigos que estaban o habían estudiado aquí influyeron positivamente . //Siempre he querido estudiar esta carrera. // Fue una decisión de última hora. //Creo que mis habilidades personales son adecuadas al título que curso. // Siempre he sacado buenas notas en las asignaturas de bachillerato relacionadas con la titulación. // La calidad y el prestigio de la Universidad fueron determinantes en mi elección. //Le di más importancia al título que a la universidad. //El hecho de ser titulado por una Universidad u otra da mayores posibilidades laborales. // El título está prestigiado socialmente. //El título es reconocido internacionalmente. //Da acceso a una profesión reconocida. // He elegido el título porque me gusta sin preocuparme las salidas profesionales. //Creo que los salarios que se consiguen en esta titulación son mejores que en otras. // Creo que existe demanda de trabajo en el sector. // Es más fácil encontrar trabajo.

Fuente: elaboración propia a partir de los textos consultados.

Tabla nº 5. Listados de motivos para la elección (cont.)

Texto	Navarro y Casero (2012)	Navarro y Soler (2014)	Pero et al (2015) (basado en Guardia et al. (2012)			Areces et al (2016)
<b>Forma</b>	Pregunta abierta ¿ por qué te gustaría hacer estos estudios universitarios? codificación posterior en 18 motivos siendo con mucha diferencia el más citado el primero	Del listado elegir el que ha determinado la elección en primer lugar y en segundo lugar	Listado y valorar cada enunciado según el grado de acuerdo con escala numérica de 1 a 7.			Listado y valorar cada enunciado según el grado de acuerdo con escala numérica de 1 a 10.
<b>Listado de motivos</b>	Me gusta//por vocación ((la más citada))//Salidas laborales.//Interés por el tema.//Para completar mi formación.// Tener un buen trabajo.// Para tener un buen futuro/futuro cómodo/calidad de vida.// Para ayudar a otras personas ( <i>desde este hacia abajo solo se han nombrado por un 3% o menos de la muestra</i> ).// Rendimiento académico.// Ganar un buen sueldo-estabilidad económica.// Facilidad de la carrera.//Por tradición familiar.// Alargar la forma de vida como estudiante.// Indiferente- no saber qué hacer.// Prestigio social.// Necesarios para estudios posteriores.// Por descarte.//La duración de los estudios.//Para investigar.	Porque se corresponde con mis aptitudes (2º)//Porque se corresponde con la profesión que quisiera ejercer (1º)// Para cumplir un sueño (era la que más me gustaba) (3º)// Por tradición familiar.// Porque me conduce a una profesión de prestigio.//Por eliminación.// Porque tiene numerosas salidas profesionales.// Porque proporciona una formación amplia y polivalente.//Porque era una carrera corta y adecuada a mis posibilidades.// Porque conduce a trabajos bien pagados.//Por mi experiencia profesional previa.//	I chose from degree courses in which I knew I could be admitted.//I would prefer to study in another place (city,region,etc.).// The quality and prestige of the University were decisive in my choice.// I gave more importance to the degree than to the University.// Being a graduate of one university or another leads to more jobs opportunities.	Consideration of university	Social factors	Consejo y opinión de los padres.// Proximidad de los estudios al domicilio familiar .//Opiniones de los amigos//as.// Posibilidades que ofrece de encontrar trabajo.// Porque me gusta la carrera (1º).// Tengo aptitudes para esos estudios (2º).//Es lo que más me gusta y siempre lo he querido estudiar (3º).// Prestigio de la carrera .// Nota de corte para entrar .// Consejos de mis profesores-as y/o tutores-as .// Asesoramiento del/a Orientador/a (psicólogo/a, pedagogo/a, psicopedagogo/a de mi centro) .// Que es una carrera fácil .// Prestigio de la Universidad.// Tradición familiar (es la profesión de mi padre/ madre o un familiar cercano) .// Deseo de saber más sobre ese campo .//Un/a profesional de mi entorno con esos estudios.
			This degree will allow me to work in a recognized profession.// I think there is a demand of professionals working in this field.//It is easier to find a job	Perceived usefulness		
			This degree is socially prestigious.//This degree is recognized internationally.// I think the salaries of jobs associated with this degree are better than with others.	Social consideration		
			I have always wanted to study this degree.//I think my personal skills are suited to the degree I am studying.//I've always been good at school subjects relation to this degree' .// I chose the degree because I like it, without considering future professional opportunities.	Vocational aspects		
			My colleagues influenced my decision.//The counselor helped me to take a decision.// The University website provided me with the necessary information.// A visit to the center University or attendance at the welcome sessions were crucial.//My parents/brothers studied the same degree.//My parents/ brothers studied in this same University.//Friends who had studied there positively influenced my decision	Influence of surrounding	Individuals factors	
Fuente: elaboración propia a partir de los textos consultados.						

En algunas de las investigaciones se han clasificado los diferentes motivos; es el caso ya citado de Navarro y Soler (2014) que utilizan la tipología de Masjuan. Sánchez García (2001) mediante análisis factorial distingue tres factores que denomina: motivos de carácter personal, motivos de carácter profesional e influencia del grupo

social. En el caso de Pero et al.(2015) distinguen entre factores individuales y sociales (ver tabla 5), si bien, a nuestro juicio, la denominación es confusa ya que se llama social a todos los factores que tienen que ver con la percepción del grado y la universidad e incluso se incluye aquí la influencia de la nota de corte mientras que entre los factores individuales se incluyen, sin embargo, todos los relativos a la influencia de los otros significantes e, incluso, de la web y la visita a la universidad.

Por último, señalar de nuevo que, si entre los motivos se incluyen los condicionamientos por la nota, hay otros que podrían incluirse también, como es el tipo de bachiller (o ciclo formativo) realizado, así como las consideraciones económicas (puede haber personas cuya nota de corte no les permita hacer la carrera de su elección en una universidad pública pero que si dispusieran de dinero suficiente podrían hacerla en una privada).

Además, entre los motivos se mezclan referencias al pasado (experiencias previas), al presente (me gusta, tengo aptitudes ) y al futuro (podré trabajar en una profesión que me gusta, podré tener un buen salario, etc.). Teniendo todo esto en cuenta se ha elaborado un cuadro ( Tabla 6) en el que se tratan de sintetizar los diferentes motivos o razones percibidas para la elección de manera que sirvan, junto con los datos obtenidos de las primeras entrevistas en grupo y el cuestionario de prueba así como la revisión de los textos sobre la elección de trabajo social para elaborar el cuestionario y contribuir al diseño de los grupos de discusión.

Tabla nº 6: Tipología de posibles motivos (factores percibidos) para la elección de estudios				
	Experiencias previas	Motivaciones intrínsecas o expresivas	Motivaciones extrínsecas o instrumentales	Motivaciones profesionales
Pasado	Trayectoria académica: nota de acceso; tipo de bachiller, tipo de colegio. Influencia de otros significativos: madre, padre, familiares, amigos, profesores, orientadores. Experiencia profesional previa/contacto con profesionales. Otras experiencias significativas.			
Presente		Relacionadas con las preferencias o los gustos: "Por que me gusta" Relacionados con las capacidades y aptitudes:"Porque se me da bien."(Autoconcepto)	Situación económica. Distancia al centro	
Futuro		Posibilidad de autodesarrollo/ autorrealización. Deseo de saber/Posibilidad de ampliar conocimientos.	Carrera fácil. Necesidad de un título. Prestigio profesional. Salario. Estabilidad. Salidas profesionales.	Características percibidas de la profesión: profesión de ayuda,relación con personas; centrada en manejo de aparatos y máquinas, etc.
Fuente: elaboración propia				

También es interesante destacar las diversas aproximaciones a los motivos según el género. En general son mayoría los autores que hablan de diferencias en los motivos de la elección de carrera entre varones y mujeres:

las mujeres están interesadas por la búsqueda de conocimientos y el reto intelectual, algo que parece ser compatible con ejercer influencia sobre los otros, tener un papel en el grupo o ser sensibles a la solidaridad como una meta también "genuina" de las mujeres. En lo que respecta a los hombres, y confirmando las investigaciones previas, parece que lo más importante es el poder, el logro y el prestigio, tanto en su versión típicamente masculina, implicando comparación con los otros y prestigio social, como en su versión afiliativa. (..) los hombres parecen estar más orientados a la tarea y las mujeres a las personas (...)Sin embargo, hay que resaltar también su

preocupación por los problemas personales y afectivos, lo que parece acercar cada día más las metas entre hombre y mujeres. (Gámez y Marrero, 2003:128)

es digno de mención el hecho de que, en torno a un 77% de las participantes vinculadas a carreras típicamente femeninas, hagan referencia a la necesidad de ayudar a los demás, como motivo fundamental a partir del cual eligieron la carrera. Ello confirmaría la reproducción del estereotipo femenino en la elección de este tipo de carreras, estereotipo que vincula a la mujer con profesiones relacionadas con la ayuda y el cuidado de los demás, asumiendo, por lo tanto, la identidad de rol asociada a la condición de ser mujer. (Sainz Ibáñez, et al., 2004:115)

Las motivaciones aducidas por unas y otros para una posible elección [de ingeniería] son diferentes. (Álvarez Lires et al. 2012: 69)

las chicas han sido mayoría al expresar que han tomado la decisión porque les gusta, por vocación y para ayudar a otras personas, mientras que los chicos destacan por ser mayoría al explicar que escogen unos determinados estudios para ganar un buen sueldo(...) las chicas se decantan por estudios relacionados con profesiones que implican la ayuda a otras personas (profesiones consideradas típicamente femeninas)(...) y los chicos son mayoría al elegir profesiones técnicas que a su vez son las más valoradas socialmente y mejor remuneradas. Las chicas expresan motivos vinculados a la motivación intrínseca y los chicos en función de las recompensas externas especialmente económicas (Navarro y Casero, 2012: 127)

los hombres se ven guiados por factores externos como las influencias sociales de su entorno más próximo (amistades y experiencias de profesionales de su entorno) mientras que las mujeres otorgaron más peso a las motivaciones intrínsecas que hacen referencia a aspectos de tipo vocacional ("siempre me ha gustado", "quiero saber más", "tengo aptitudes y habilidades"). (Areces et al., 2016: 7)

Sin embargo, en otras investigaciones encuentran que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres (Mosteiro y Porto, 2000; Cordon et al., 2012) y sí entre tipos de carreras (Mosteiro y Porto, 2000; Cortés, 2017, entre otros). Así, estos últimos autores identifican cuatro perfiles de estudiantes: los que tienen clara la opción por la universidad y están muy motivados (cc de la salud y experimentales); alta motivación y elección vocacional de humanidades; los que valoran las salidas profesionales y se inclinan por estudios técnicos, sociales y jurídicos y los indecisos y poco motivados para estudiar en la universidad.

Además de los listados de motivos pensados para cualquier carrera y con la posibilidad de aplicarse a cualquiera de ellas, hay listados elaborados específicamente para algún tipo de carrera como el de Álvarez Lires (2012) para ingeniería o la FIT-choice scale para educación Gratacos (2016) que, aunque por su especificidad no se han incluido en la tabla 5, presentan aspectos interesantes que más tarde se comentarán.

Respecto a las investigaciones cualitativas que indagan en las motivaciones, son muy variadas. Alemany (1992) encuentra un significado diferente de "ser ingeniero" en varones y mujeres, así como la conciencia de elementos de transgresión en las mujeres, entre otros resultados. Pérez Tucho (1992) identifica tres líneas discursivas acerca de la elección: vocacional, ajustada a la racionalidad económica y contingente. Las primeras serían las elecciones por gusto y las contingentes las que se hacen por la nota o por la influencia de los padres, "la elección vocacional va unida a una elaboración ideológica sobre la sociedad y el planteamiento de la elección como una opción de vida, junto una valoración ética de la profesión desde presupuestos elaborados previamente a la elección." (35) estando más informada que la contingente; además encuentra rasgos de género asociados a las diversas carreras y se refiere al riesgo que algunas mujeres perciben en la elección de una carrera tradicionalmente masculina y a la amenaza a la masculinidad que perciben algunos hombres en carreras tipificadas como femeninas así como la existencia de una jerarquía social del conocimiento. Elejabeitia (1995) observa la forma en la que las pulsiones sexuales modelan de distinta forma las motivaciones varones y mujeres. Langa (2003) encuentra dos formas muy diferentes de elección ligada a distintas clases sociales. Sainz Ibáñez et al. (2004) encuentran que una mayoría de las mujeres entrevistadas (77%) en estudios caracterizados como femeninos hicieron referencia a la necesidad de ayudar a los demás como motivo fundamental a partir del cual eligieron la carrera. Llosada Gistau et al. (2005) identifican diferentes discursos y perfiles motivaciones entre

los estudiantes de diferentes carreras. San Rafael Gutierrez et al.(2010) identifican unos discursos sobre la Enfermería en estudiantes de primer año claramente influidos por estereotipos de género. Álvarez Lires (2012) encuentra que la ingeniería esta lejos del universo vital de las mujeres. Sánchez Vadillo et al. (2012) encuentran importantes influencias familiares en la elección de estudios TIC destacando la importancia de un entorno familiar pro-tecnológico y del uso de videojuegos. Santana Vega et al. (2012) detectan una contradicción “entre las virtudes que *atribuyen* a los estudios universitarios y las ventajas que *reconocen* en los ciclos formativos”(382) así como la persistencia de estereotipos de género en la elección. Rodríguez Menéndez et al. (2016) encuentran lo que llaman ideología del “gusto innato” ya que los estudiantes afirman que el gusto es algo que “se tiene” y no está construido socialmente, idea que conecta con “la convicción de que la elección siempre es individual y personal, pese a los apoyos sociales que puedan tener” (1358) además con frecuencia las elecciones no se apoyan en proceso racional e incluso los padres tienen dudas acerca de la racionalidad de la elección de sus hijos.

En general, aunque la descripción de los diferentes resultados ha sido necesariamente superficial, esta forma de investigar las elecciones permite una mayor riqueza, sutileza, matización y profundidad en los resultados; permitiendo detectar contradicciones y posibilitando la aparición de cuestiones, a veces, no contempladas en los cuestionarios.

#### 4.3.3.3.6. La elección como proceso

La mayor parte de las investigaciones se centran en conocer, desde la perspectiva de quienes eligen, los motivos o razones de la elección aunque algunas de ellas se fijan también en las circunstancias y antecedentes de la elección, desplazando de este modo, o acompañando, las preguntas del porqué al cómo.

En la investigación sobre el cómo, una de las cuestiones más investigadas es la referida a la influencia de los otros significantes entre quienes se incluyen madre, padre, familiares, amigos, compañeros, profesores y orientadores. Se busca conocer cuál es la percepción sobre la posible influencia de otras personas e indagar acerca de qué personas son las que más han influido así como si la familia ha apoyado o no la elección. En este sentido, las investigaciones cualitativas aportan una mayor riqueza y profundización. Pérez Tucho (1992) dedica un apartado de su investigación precisamente a la percepción de la influencia de los padres en la elección de los estudios poniendo de relieve que las expectativas de los padres, a veces, no coinciden con los deseos de quien elige y, en este caso, la oposición se percibe como una afirmación de los propios deseos, valorando negativamente la influencia de los padres en la elección porque se considera que, entonces, las elecciones no se realizan voluntariamente. Además se percibe a los padres como “principal agente transmisor de la idea de la obligatoriedad de obtener un título universitario” (62); también se menciona la influencia de los padres en la elección de determinadas carreras con mejores salidas, la influencia que tiene la percepción de los padres (y otros agentes socializadores) acerca de las capacidades y habilidades de los hijos en su propia percepción así como las diferentes tipificaciones en función del género. Alemany (1992) encuentra que la reacción de las familias frente a quienes eligieron ingeniería fue diferente según el sexo, “en general en el caso de ellas hubo reticencias sobre todo por parte de las madres”(39). Elejabeitia (1995) observa en el grupo de padres de alumnos que cursan diplomaturas una diferente valoración para las chicas, que se valora positivamente, que para los chicos, que se ve como un fracaso; además encuentra que son las madres quienes están más atentas a los estudios de los hijos mientras los padres muestran una actitud más distante; por otra parte, en los varones jóvenes aparece muchas veces el deseo de complacer a los padres, por lo que se inclinan por opciones tradicionales (salario familiar) mientras la mujeres se inclinan por la independencia.



En general, la percepción sobre la posible influencia de otras personas en la elección presenta resultados desiguales y variables en función de la forma en la que se lleva a cabo la investigación, pues los estudiantes suelen insistir en que la elección ha sido una decisión individual y libre:

la mayor parte de los estudiantes tienen la percepción de que han elegido la carrera libremente. Es decir que no ha habido factores o influencias externas que les hayan obligado a elegir esta carrera. (Del Pino, 2016: 262)

Para ambas submuestras, la decisión es un proceso personal y consideran que las opiniones, orientaciones o valoraciones de profesores o iguales les han influido poco en las decisiones finales. (Álvarez González et al., 2011: 21)

Según su opinión han elegido estos estudios porque les gustan y afirman que el gusto es algo “que se tiene”, no algo construido socialmente a partir de las diversas influencias sociales a las que pueden estar sujetos. Esta idea conecta con otra(...) que tiene que ver con la convicción de que la elección siempre es individual y personal, pese a los apoyos sociales que puedan tener. Así, es muy frecuente que usen expresiones que enfatizan una relación de afinidad con determinadas materias: “siempre me gustó”, “nunca me gustó”. (Rodríguez Menéndez et al., 2016: 1359)

Sin embargo, la influencia del entorno familiar en las elecciones es algo que se constata en la mayor parte de las investigaciones. Santana Vega et al. (2012) encuentran que “si bien el alumnado señala que en última instancia toma su propia decisión, se advierte la presencia de los estereotipos y prejuicios de la familia” (382); Cortés y Conchado (2012) encuentran que “en la mayoría de los casos la elección realizada por los estudiantes coincide con la deseada por los padres (68,3%)” (103) y Martínez y Zurita (2014) concluyen que los itinerarios curriculares vienen determinados por factores eminentemente familiares.

Cuando se pregunta por las personas que influyeron, en general se suele señalar en primer lugar a los padres (Porto y Mosteiro, 2010; Cortés y Conchado, 2012) destacando especialmente la figura de la madre (Elejabeitia, 1995; Porto y Mosteiro, 2010; Cortés y Conchado, 2012; Rodríguez Menéndez et al., 2016)

Otro de los aspectos considerados en algunas investigaciones son las relativas a la información (Guardiá et al., 2012; Pero et al., 2015; Areces et al., 2016) y, en este sentido, Lozano (2007) incluye entre los factores que dificultan el proceso de elección la falta de información académico- ocupacional, y la falta de información sobre uno mismo.

Lo que enlaza con otro aspecto importante, la situación particular, especialmente por la edad, de la mayoría de quienes eligen. En general, desde la orientación se ha prestado una especial atención a los problemas y las dificultades en el momento de la elección considerándolo como un punto en un proceso, pero un punto muy particular por la edad con la que se aborda, en una situación de afirmación de la identidad (Hernández Franco, 2006) en la que “el auto-concepto se encuentran en una fase muy inicial de formación caracterizada por una elevada inestabilidad” (Navarro y Casero (2012:117) y además se destaca que se trata de un momento crítico ya que “el estudiante, al elegir sus estudios superiores, a lo que se enfrenta de alguna forma es a la definición de un proyecto de vida, de un proyecto profesional en el sentido más amplio.” (Sánchez García, 2001:43). Navarro et al. (2012) siguiendo a Rivas(1989) señalan una serie de características en el alumnado en el proceso de elección de estudios universitarios: poca experiencia; percepción de la elección como un hecho puntual; condicionados por factores internos y externos y falta de madurez vocacional, por lo que en muchas ocasiones las decisiones que se toman son improvisadas y faltas de reflexión.

#### 4.3.3.4. Investigaciones centradas en la elección de unos determinados estudios

Son muchos los textos que se centran en la investigación de la elección de una determinada titulación. En nuestro caso, tal como se ha dicho, solo se han incluido en el esquema investigaciones referidas a carreras con un alto grado de personas de uno u otro sexo, se aborde o no desde una perspectiva de género, y aquellas en

las que se comparan dos estudios de este tipo. Por lo general, se suelen comparar estudios muy “masculinizados” con otros “feminizados”. Este tipo de investigaciones presenta por una parte, la ventaja de permitir una mayor profundización en el proceso de elección así como la posibilidad de diseñar los diferentes procedimientos de investigación ajustados a dichos estudios.

#### 4.3.3.4.1. Estudios con un alto porcentaje de mujeres

Algunas investigaciones tratan de explicar la presencia de una mayoría de mujeres en determinados estudios centrándose exclusivamente en las razones por las que las mujeres se concentran allí, sin tener en cuenta el carácter relacional del género, ya que la presencia mayoritaria de mujeres en unos estudios no solo se debe a la elección de las mujeres sino a la no elección de dichos estudios por los varones. Es el caso, por ejemplo, de Gimeno y Rocabert (1998) que se centran en la idea de que, aunque tanto las mujeres como los varones restringen sus elecciones profesionales, las primeras lo hacen en profesiones de menor prestigio, estatus económico y responsabilidad laboral. Lo que explican por la presencia de barreras externas (ya que por la socialización diferencial “la mujer generalmente se plantea elegir carreras profesionales que le permitan una mayor flexibilidad de horario, cercanía al hogar, etc. En definitiva profesiones que le ayuden a compartir los multiroles que ejerce”(32) ) e internas, entre las que señalan la baja confianza y autoestima destacando una mayor ansiedad hacia las matemáticas. En este caso, sin negar el interés de la investigación, hay dos críticas, la primera, ya mencionada, la confusión entre porcentajes horizontales y verticales a la que hacía referencia Carabaña(1984): que las mujeres sean mayoría en una serie de profesiones no significa que elijan mayoritariamente dichas profesiones. La segunda, que, si bien se puede aceptar calificar estas profesiones de menos prestigiosas, puesto que es algo comúnmente aceptado, se da un gran salto al afirmar que tienen menor responsabilidad laboral, a no ser que se considere, por ejemplo, que la responsabilidad laboral de maestras y enfermeras es menor que la de un abogado o un economista, por ejemplo. Resulta curioso comprobar como incluso en investigaciones realizadas desde una perspectiva de género, se “cuelan” sesgos que califican las diferentes profesiones desde criterios claramente elaborados desde miradas que desvalorizan lo asociado con lo femenino considerando tareas de menor responsabilidad el cuidado de enfermos, niños y personas con problemáticas sociales.

También ha de destacarse que muchas de las investigaciones que se ocupan de la elección de estudios en los que hay una clara mayoría de mujeres (Enfermería, Magisterio, Trabajo Social y Educación Social) no lo hacen, desde una perspectiva de género.

Son varias las tesis que a lo largo de este periodo se ocupan de la elección de Magisterio. Lagares (1999) en su tesis se propone conocer el perfil de estos estudiantes y los factores condicionantes de su elección concluyendo que son muy importantes los condicionantes socioculturales y destacando que la mayoría del alumnado procede de clase media-baja y más de zonas rurales que urbanas; además encuentra que la vocación no es un factor primordial pero sí sus antecedentes académicos que, por lo general, son peores que los de otras carreras, por lo que muchos la eligen porque por sus notas no les permiten acceder a otros estudios. A esta misma conclusión llega la tesis de Mendías (2003) que señala que muchos de los estudiantes no tienen predisposición hacia el Magisterio y que si lo estudian es por no haber podido acceder a otra carrera. Sin embargo Del Pino (2016) aunque señala que el género, la clase social y la familia son factores condicionantes importantes en la elección, destaca la importancia de la vocación. Desde una perspectiva de género es especialmente reseñable la tesis de Sánchez Fernández (2015) centrada en la elección de Educación Infantil (estudios que en la actualidad son los que presentan un porcentaje más alto de mujeres) por su prácticamente nula referencia al género que, según señala, no es objeto de su investigación (aunque en las conclusiones habla de su importancia y subraya que la profesión está feminizada); sin embargo en el análisis no aparece el género y

eso que continuamente se encuentra con él. En uno de los relatos que explican la elección, una de las chicas cuenta su mala experiencia en un módulo de FP:

*Cuando iban llamando en “Desarrollo de Productos Electrónicos” ... **era la única chica y yo decía pero es que esto es impresionante que hago yo aquí, ... pero bueno luego lo llevé bien, mis compañeros no me trataron demasiado mal quitando uno que era un machista que comentó a mis espaldas que qué hacía yo ahí, que era un trabajo de hombres, que me fuese y les dejase hacerlo,... mis compañeros cuando me lo contaron, ... me apoyaban, decían pero vamos ni caso, mira cómo vas tú y mira cómo ha ido él...***(439, el subrayado es mío)

De los relatos de las ocho estudiantes entrevistadas (en la muestra son todo mujeres) destaca su vocación temprana y elige frases como:

*Decidí hacer esta carrera desde que era muy pequeña, desde los cinco o seis años. He seguido a mi corazón”. “Se me han dado bien los niños, educarles, ayudarles e intentar que salgan adelante”. “El amor a los niños y a la enseñanza. Respeto por la profesión de maestro”. “Me gusta enseñar a los niños y no cometer los mismos errores que cometieron conmigo”. “Con el nacimiento de Carmencita, la hija de una amiga de mi madre, me di cuenta de mi verdadera vocación. (497)*

A partir de esta selección concluye que es el *amor a la profesión* más que el dinero lo que les hace elegirla, sin entrar en ningún momento en el análisis de los estereotipos que, claramente, subyacen en los discursos; más bien, al contrario, se destacan y ensalzan como motivaciones una serie de características compatibles con lo que se ha llamado discurso de la excelencia: amor por los niños, buenos deseos, experiencias tempranas, deseo de ayudar, etc.

En el caso del Del Pino (2016), aunque en el marco teórico incluye el género como factor influyente en la elección de Magisterio, en unos de los epígrafes utiliza el término semiprofesión y se refiere a las “causas de la feminización de las semiprofesionales” de las que dice:

cuando se produce la entrada de la mujer en el mundo laboral, las profesiones a las que acceden están acotadas, **son las llamadas semiprofesionales, porque, a pesar de exigir dedicación, permiten cierto grado de autonomía, justamente el que las mujeres necesitan para atender a su familia y casa al mismo tiempo que ejercen su labor profesional.** Por tanto, la elección de profesión por la mujer, no responde exactamente a un ejercicio pleno de su libertad, sino que esta se ve, en cierto modo coaccionada por lo que entiende que son sus deberes prioritarios. (35, el subrayado es mío)

O más adelante: “son las llamadas “semiprofesionales” las que permiten una mayor conciliación, y ésta es una de las razones principales que explican su feminización.”(47) Y aunque incluye una breve alusión a la crítica de Acker a los supuestos androcéntricos del término, sigue aludiendo a él para explicar las causas de la “feminización” de Magisterio. Por lo que, a pesar de las críticas a este término, todavía, incluso desde una supuesta perspectiva de género, se sigue utilizando.<sup>255</sup>

Sin embargo, San Rafael Gutiérrez et al (2010) sí utilizan la perspectiva de género al analizar los factores que influyen en la elección de Enfermería. Destacan la diversidad de factores y aunque no encuentran un claro determinante, consideran que el contacto con el mundo sanitario, la duración de los estudios y las expectativas laborales son *motivadores* para la elección.

Subrayan una percepción de la Enfermería, antes del inicio de los estudios como profesión subordinada a los médicos, idea que ligan, junto con la falta de autonomía, a la feminización de la profesión; que se percibe

---

<sup>255</sup> Y no es un caso aislado, también García Garduño (2010) en México lo utiliza para explicar la elección de magisterio en un artículo llamado: “Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria”.

además con un desprestigio y un reconocimiento social insuficientes. Es interesante la reflexión que hacen sobre las características que los estudiantes identifican para las enfermeras:

los participantes de nuestro estudio creen que esta debe ser amable, transmitir confianza, saber escuchar, comprender y tener paciencia, entre otras cualidades. (...) las valoraciones realizadas por los estudiantes respecto a las características de las enfermeras como profesionales, se corresponden a los valores asociados a la mujer como persona, no apareciendo características profesionales como el ser responsable, ser profesional, eficiente, efectiva, etc. Se solapan, de este modo, los atributos profesionales con los personales. (240)

Otros estudios muy cercanos a Trabajo Social son los de Educación Social. Castro Rodríguez (2004) analiza los factores que inciden en su elección; entre sus conclusiones destacamos: el ser cursados mayoritariamente por mujeres, la importancia de la modalidad de bachillerato cursada; que entre las motivaciones destacan la satisfacción de sus intereses personales, la utilidad social de la profesión y el trabajo con determinados colectivos y, por último, que muchos no conocen apenas la profesión cuando entran.

Respecto a los textos que hablan de la elección de Trabajo Social, nos limitamos aquí a señalar una serie de características generales ya que a esta temática se dedica un capítulo posterior. Como aspectos comunes de la bibliografía española entre 1990 y la actualidad se puede señalar la falta de conexión entre unos y otros así como las escasísimas, casi nulas, referencias a la bibliografía internacional sobre esta temática; la diversidad de perspectivas teóricas, cuando aparecen, ya que en algunos casos son estudios puramente empíricos y la nula atención a la perspectiva de género pese a que Trabajo Social supera ampliamente cualquiera de los porcentajes establecidos para considerar unos estudios como tradicionales para un género; aunque, evidentemente, se hace mención a la presencia mayoritaria de mujeres. En algún texto se subraya como algo significativo el aumento de varones entre 2000 y 2007 (Palacios, 2007), si bien esta afirmación habría que ponerla entre paréntesis pues, como se verá con mayor detalle en un capítulo posterior, a lo largo de estos años y para los matriculados en toda España, el porcentaje se mantiene prácticamente estable. Respecto a los motivos para hacer Trabajo Social se destaca la idea de “ayudar a las personas” (Palacios, 2007; Hernández Franco, 2014). También merece la pena destacar que en el estudio de Llamazares Sánchez (2006), solo algo menos de un tercio de los jóvenes investigados (población de 16 a 20 años cursando estudios de bachiller o Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior) conocían el grado de Trabajo Social.

#### 4.1.3.4.2. Estudios con un alto porcentaje de varones

Curiosamente, frente a la escasa atención al género en las investigaciones que abordan la elección de estudios con mayoría femenina, en los que se ocupan de los estudios con un bajo porcentaje de mujeres sucede lo contrario, de manera que la mayoría abordan la elección desde la perspectiva de género y desde la preocupación por la escasa presencia de mujeres. La mayor parte de estos estudios se centran en las ingenierías, especialmente en las TIC, aunque hay alguno que se ocupa de estudios relacionados con actividades físicas donde también es muy escasa la presencia de mujeres.

Desde los años 90 hay estudios que, sin centrarse en la elección de algún estudio en particular, se ocupan de la relación de las mujeres con la ciencia y la tecnología. Pérez Tucho (1992) estudia la influencia de los discursos femeninos sobre ciencias y letras y su influencia en la elección. López y Gaviria (1995) estudian la percepción de chicas y chicos respecto a las materias científicas y técnicas y su influencia en la elección y encuentran que aunque no hay diferencias significativas en la percepción sí las hay en cuanto a las preferencias, estando los varones mucho más inclinados hacia estudios científicos y técnicos. López Sáez et al. (2004), mediante un estudio cualitativo, analizan la experiencia de mujeres en carreras técnicas encontrando que las motivaciones para cursarlas no son diferentes que las que aducen los varones, sin embargo, sí tienen la sensación de ser

minoría y la percepción de ser percibidas como extrañas y masculinizadas por algunas personas; también hablan del problema que supone, el estar estudiando una ingeniería, para el establecimiento de relaciones con algunos varones que sienten amenazada su autoestima; así como la existencia de algo de sexismo, aunque muy sutil, en las escuelas. Además, estos autores subrayan la diferencia de ser minoría en carreras típicamente femeninas y masculinas

Se produce una paradoja, la paradoja de la minoría frente a la mayoría. Mientras en las carreras típicamente femeninas es la minoría de hombres la que destaca sobre la mayoría de mujeres, en las carreras típicamente masculinas esto no ocurre, sino que es la mayoría de hombres la que destaca y es más valorada que la minoría de mujeres. (117)

En los últimos años son numerosos los estudios que se centran en la elección de estudios científico-tecnológicos. Capilla(2009), en una tesis sobre la demanda de estudios TIC, señala que “en los últimos años, estos títulos y el resto de carreras técnicas han perdido atractivo para los estudiantes preuniversitarios de género femenino hasta el punto de que socialmente han llegado a considerarse como “carreras de hombres”(204). Escarabajal y Soto (2012) estudian la presencia de mujeres en carreras tecnológicas en la Universidad de Jaén entre el curso 2003-3 y el 2011-12 encontrando que no se han producido cambios significativos. Sánchez Vadillo, et al. (2012) se centran en mujeres que han elegido estudios de Informática y, mediante historias de vida, tratan de ver la posible relación con el tipo de usuarias que han sido previamente, encontrando que, en general, tienen un alto sentimiento de competencia tecnológica, han utilizado para tenerlas el autoaprendizaje y les gustan las matemáticas y la lógica. Consideran que todo ello puede proceder de un entorno familiar favorable a las tecnologías, en el que la ausencia de hermanos varones anula la competencia por el uso de ordenadores y consolas; destacando especialmente su afición a los videojuegos, que consideran “constituyen una puerta de entrada a las TIC” (124); De Miguel et al.(2014) se centran en el análisis de las desigualdades de género en las enseñanzas técnicas en Galicia encontrando patrones diferentes que se empiezan a manifestar en la educación secundaria subrayando que no es solo el escaso interés por la técnica lo que hace que las mujeres elijan poco este tipo de titulaciones pues, incluso entre las que tienen un alto interés, solo algo más de la mitad eligieron estos estudios; además, como hallazgo, se puede destacar la existencia de un porcentaje tanto de varones (24,2) como de mujeres (12,9) que consideran que los varones tienen mejores aptitudes para los estudios técnicos, mientras nadie opina lo contrario. Rodríguez Menéndez et al. (2014) se preguntan si el rendimiento en la PAU influye en la diferente elección de estudios científico-tecnológicos por género concluyendo que no tiene relación.

La tesis de Álvarez Lires (2012) es, a nuestro juicio, una de las investigaciones más interesantes de las realizadas en España en torno a la elección de unos determinados estudios, tanto por la metodología (en la que, según su relato, comienza con una investigación cualitativa orientada a la realización de un cuestionario para, después volver a métodos cualitativos “que permitan interpretar y dar sentido a los datos obtenidos en dicho estudio”(157) ) como por los hallazgos y conclusiones. Entre los diferentes modelos que tratan de explicar la elección se apoya en el de Eccles, por lo que presta una especial atención a las diferencias en el autoconcepto, encontrando que, respecto a las aptitudes, varía claramente entre chicos y chicas como puede verse en la respuesta a la pregunta sobre la posible elección de una ingeniería realizada a alumnos matriculados en el bachillerato científico-tecnológico (tabla 7). Se pregunta por qué son tan pocas las mujeres que estudian ingenierías y su conclusión general es que las ingenierías están lejos del universo vital de las alumnas tanto por la falta de modelos como por la imagen masculina de la carrera y porque los estereotipos de género reducen su autoestima. Encuentra que hay una persistencia de estereotipos sexistas, sobre todo en los varones, referidos a la incapacidad femenina para dirigir proyectos o arreglar aparatos, lo que influye en la autoestima de las mujeres y destaca como preocupante “la presencia del determinismo biologicista, referente a supuestas capacidades

innatas diferenciales, que aparece en el cuestionario y en el grupo de discusión: tecnología-hombres *versus* cuidado y empatía- mujeres” (Álvarez Lires et al.,2014: 69). Subraya también que las motivaciones para la elección son diferentes en unos y otras:

en las entrevistas y grupos de discusión, ellas manifiestan que las ingenierías están relacionadas con la física, las matemáticas y cálculos, todo ello “muy abstracto y sin aplicación real o social” y que prefieren profesiones que conocen como la medicina que, además, implica “relación directa con personas”, que en las carreras de física y de ingeniería “hay mucho machismo” y se sigue “mirando raro a las mujeres que las eligen”. Los alumnos realizan afirmaciones semejantes, atribuyendo el machismo y los estereotipos sexistas a “la sociedad”, percibiendo que a ellos les gusta “desmontar aparatos” y a las chicas “leer”. (Álvarez Lires et al,2014:70)

Tabla nº 7. Porcentaje de respuestas por sexos a la pregunta “Escogería una ingeniería porque”			
	%mujeres	%varones	Diferencia
Tengo aptitudes para la física	22,1	47,4	-25,3
Tengo aptitudes para las matemáticas	39,0	56,9	-17,9
Tengo aptitudes para el dibujo técnico	31,5	31,4	0,1
Tengo aptitudes para la informática	39,3	54,9	-15,6
Me interesa el funcionamiento de aparatos y máquinas	36,4	70,3	-33,9
Es una trabajo adecuado para mi	19,8	47,6	-27,8
Es un trabajo en el que puedes ser tu propia jefa o tu propio jefe	27,9	41,3	-13,4
Es una profesión de prestigio	38,3	56,5	-18,2
Tengo aptitudes para la química	44,0	40,5	3,5
Tengo aptitudes para la biología	39,3	33,5	5,8
Soy capaz de organizar, planificar y dirigir grupos de trabajo	51,9	53,5	-1,6
Es un trabajo de mucha responsabilidad	35,1	38,7	-3,6
Es un trabajo en el que se gana mucho dinero	35,1	41,6	-6,5
Una ingeniería me dará una calificación de alto nivel	30,2	50,6	-20,4
Mis notas son suficientemente buenas	26,5	36,8	-10,3
Son estudios interesantes	63,6	56,8	6,8
Hay centros de estudio próximos	42,4	40,6	1,8
El profesorado piensa que es un trabajo adecuado para mi	13,0	26,0	-13,0
Mi madre piensa que es un trabajo adecuado para mi	20,1	37,2	-17,1
Mi padre piensa que es un trabajo adecuado para mi	23,7	40,9	-17,2
Las compañeras piensan que es un trabajo adecuado para mí	16,2	30,1	-13,9
Los compañeros piensan que es un trabajo adecuado para mi	16,2	32,3	-16,1
Son estudios que podría superar	29,9	45,7	-15,8
Estos estudios tienen salidas profesionales que conozco	37,0	56,9	-19,9
Son estudios que tienen salidas profesionales apetecibles	42,9	59,9	-17,0
Tengo posibilidades económicas	27,6	44,6	-17,0
Porque veo mujeres que trabajan como ingenieras	33,4	21,6	11,8
Porque veo hombres que trabajan como ingenieros	21,4	34,6	-13,2
Fuente: Álvarez Lires (2012:263) y elaboración propia			

Como puede verse en la tabla 7 las diferencias son altamente ilustrativas. La mayor se da en el interés por el funcionamiento de aparatos y maquinas que está casi 34 puntos por encima en el caso de los varones; a continuación “Es un trabajo adecuado para mi” (-27,8) y tengo aptitudes para la física (-25,8). En general, el autoconcepto sobre las capacidades es mucho más alto en los varones, excepto en materias como química y biología, en las que ellas se consideran con mayores aptitudes, pero las diferencias, ni mucho menos son tan grandes, como en el caso de la física y las matemáticas a favor de los varones. Por otra parte, también ha de



destacarse la percepción diferente que tienen sobre lo que piensan las personas de su entorno sobre la adecuación de la ingeniería para unos y otras que en todos los casos está en torno a 10 puntos por encima en los varones.

En el cuestionario también se pregunta por el uso, más o menos habitual, de determinados utensilios entre los que se incluyen tanto aparatos ligados a tareas domésticas (plancha, aspiradora, agujas de coser); como alicates taladro, uso de videojuegos y microscopios. Para cada uno de ellos se pide que digan si lo han utilizado muchas veces, pocas o nunca. Pues bien, siendo la población investigada alumnos de 2º de bachillerato tecnológico, se observan importantes diferencias de género en cuanto a prácticas concretas. De tal forma que el uso de aparatos ligados con tareas domésticas asignadas tradicionalmente a las mujeres sigue siendo mucho más habitual para ellas; especialmente significativo es el caso de la plancha en el que solo un 5,5% de las chicas dice no haberla usado nunca frente a un 52,2% de varones, o la aspiradora que un 58% de las chicas dicen usar mucho frente a un 27,6 de varones. Sin embargo en tareas como instalar un programa informático, los videojuegos o el uso del taladro, destornillador y los alicates se observan diferencias importantes a favor de los varones.

En los grupos de discusión de las chicas aparece también como factor importante para la elección el carácter social, es decir, la posibilidad de que la carrera elegida pueda ayudar a mejorar la vida de las personas y facilite el contacto con la gente. Además hacen referencia al carácter masculino de las ingenierías y la falta de modelos femeninos. Entre los varones, el autor destaca la diferenciación que hacen entre lo que llaman la “ingeniería con mayúsculas” por un lado y la ingeniería química, por otro, ingeniería esta última que, frente a otras, tiene un alto porcentaje de mujeres.

De este modo Álvarez Lires, va identificando éstos y otros muchos factores que son los que, de una manera sutil y cotidiana, van tejiendo la red de influencias que lleva a los chicos a identificarse con las ingenierías y a las chicas, incluso aquellas que estudian el bachillerato científico-tecnológico, a desidentificarse con ellas. Toda una serie de *microdesigualdades* que van desanimando a las mujeres a dirigirse hacia estos estudios (Sánchez de Madariaga et al., 2011).

Además de las ingenierías, otros estudios con una alta presencia de varones son los relacionados con la actividad física y el deporte; Porto (2009) se pregunta las razones por las que en el caso del profesorado, con una clara mayoría de mujeres, cuando se trata de la enseñanza de actividades físicas y deporte, los porcentajes se invierten y señala como responsables la persistencia de estereotipos de género junto con el escaso interés de las mujeres por el deporte.

#### 4.3.3.4.3. Investigaciones que comparan la elección en estudios que difieren en la composición por sexos del alumnado

Desde una perspectiva de género son varias las investigaciones que a lo largo del periodo comparan dos o más estudios que difieren por la composición por sexos del estudiantado. Alemany (1992) compara estudiantes de Física, Filología e Ingeniería de Telecomunicación, encontrando que la elección está influida por una clara socialización diferencial en la que ellos han jugado con diversos kits de electrónica mientras que ellas nunca lo han hecho; además a muchos de los varones los padres les habían dicho que les gustaría que fueran ingenieros y también fue diferente el impulso por parte de profesores, por lo que todo “este conjunto de factores confirma el carácter masculino socialmente atribuido al proyecto “ser ingeniero”(34):

para un muchacho “ser ingeniero” es una elección coherente que contribuye a la afirmación de su masculinidad y de su experiencia, además de promover el desarrollo de su creatividad intelectual, para la mujer, en contraste, aún hoy en día, “ser ingeniera” es una opción “desviante”, de lo que resulta que la elección de esta profesión no tiene el

mismo significado para ambos colectivos. En este sentido, escoger este tipo de estudios representa para las muchachas la transgresión del modelo, lo que las sitúa al extremo de la normativa propia de su género".(34-35)

Señala además que las alumnas son conscientes de la diferencias en los motivos de elección con los varones y considera que todas ellas son transgresoras en sus elecciones, unas, las de Filología, por ser, en general, las primeras de su familia en acceder a la universidad, las otras por haber elegido estudios que se consideran más adecuadas para varones, sin embargo, esta transgresión "no implica deshacerse de los condicionantes de género"(127). Destaca también el diferente tratamiento a mujeres y varones como minoría. Así, en carreras donde son minoría, cuando las mujeres obtienen mejores calificaciones, ellos suelen decir que es porque estudian mucho y no porque sean más inteligentes y respecto a las que sacan malas notas es "porque han venido a buscar novio" y no a estudiar. Subrayando que este "acoso académico" lleva a muchas de ellas a ocultar sus éxitos. Frente a ello, los varones que eligen Filología son vistos como personas que tienen un gran interés por la literatura y no consideran "su elección como desviante ya que no quieren correr el riesgo de ser asimilados con comportamientos propios del género femenino, pues esto conduciría a una cierta desvalorización de su elección."(99) pero, incluso ese carácter desviante refuerza su autoestima al recibir una valoración positiva por parte de sus compañeras, sin embargo ellos suelen señalar respecto a la elección de ellas que lo han hecho por ser una carrera fácil por lo que "el carácter "femenino" atribuido a este tipo de estudios desprestigia a las mujeres que los han elegido."(100)

López Sáez (1993) compara Ingeniería Industrial con Pedagogía utilizando el modelo de Eccles y subrayando la diferencia entre sexo y género; encuentra que "los hombres que eligen una carrera femenina son más comunales y menos agénticos y lo contrario"(246); por lo que concluye que no es el sexo sino el género y, por tanto, condicionamientos culturales, los que intervienen en la elección de carrera. Candela Agulló (2008) y Barberá et al. (2008) comparan Psicología e Ingeniería constatando la persistencia de estereotipos de género tanto en la percepción de las personas como de las profesiones de manera que en secundaria se percibe la Psicología como femenina y la Ingeniería como masculina y se asocian una y otra respectivamente a características que tradicionalmente se han atribuido a mujeres y varones.

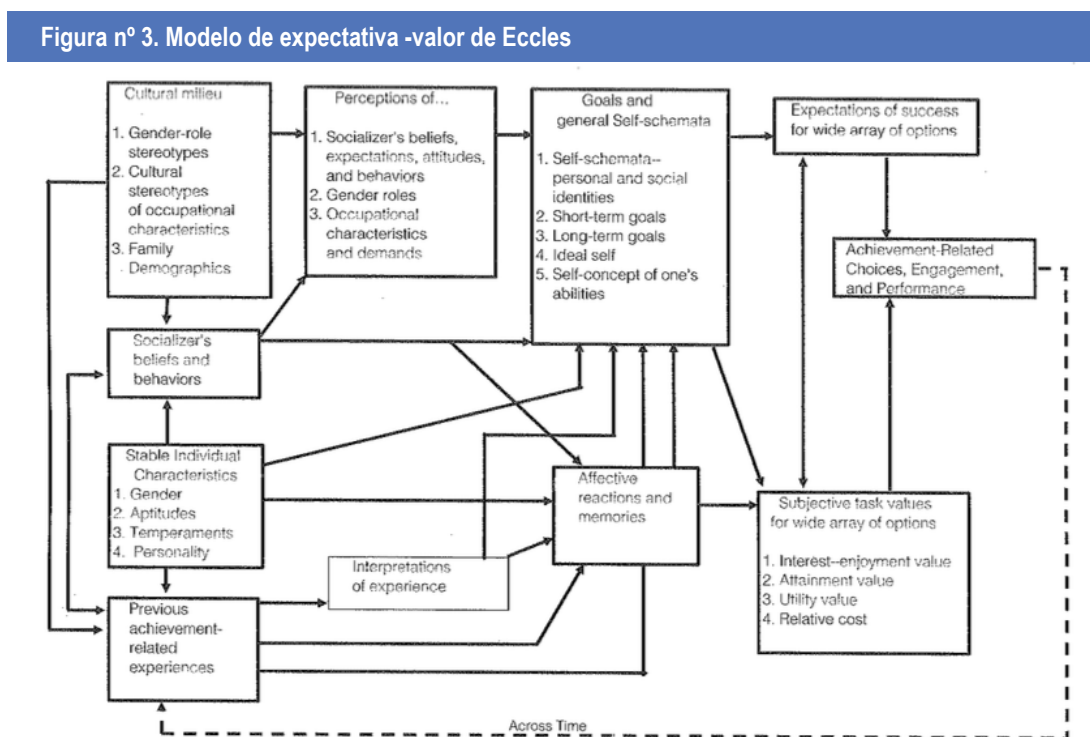
Los motivos que el alumnado de Psicología apunta como determinantes de la feminización de esta carrera son que se trata de una carrera interesante a nivel personal y que está centrada en el conocimiento y la ayuda a los demás. Estas explicaciones se corresponden con el rol tradicional femenino de cuidado y atención a los demás. Por su parte, las respuestas del alumnado de Ingeniería Industrial a la pregunta de los motivos de masculinización de su disciplina apuntan a que se trata de una profesión centrada en la tecnología, con materias poco atractivas para las mujeres, y en un mundo laboral muy masculino. Estas explicaciones delatan el estereotipo acerca de la falta de capacidad de las mujeres en las áreas tecnológicas.(Barberá et al., 2008:282)

En esta misma línea, López-Sáez et al.(2011) se centran en las actitudes hacia Medicina e Ingeniería, al ser ambas carreras prestigiosas y de ciencias, obteniendo que entre los alumnos de secundaria hay una percepción de la tecnología como masculina y de las ciencias sociales como femeninas, por lo que se percibe a los chicos que estudian tecnología más masculinos y a las chicas que estudian sociales más femeninas; además, las actitudes hacia mujeres médicos son más positivas que hacia hombres médicos, ocurriendo lo contrario con las ingenierías: la actitud es más positiva hacia hombres que hacia mujeres ingenieras.

De nuevo, al comparar las diferentes investigaciones se observa la complejidad del proceso de elección en el que intervienen múltiples factores y experiencias que, en el caso del género, van tomando forma a través de multitud de prácticas y sentidos que se van dando en el día a día, y que, poco a poco, van conformando diferentes espacios de elección para unos y otras.

#### 4.3.3.5. Propuestas de modelos para el estudio de la elección de estudios universitarios

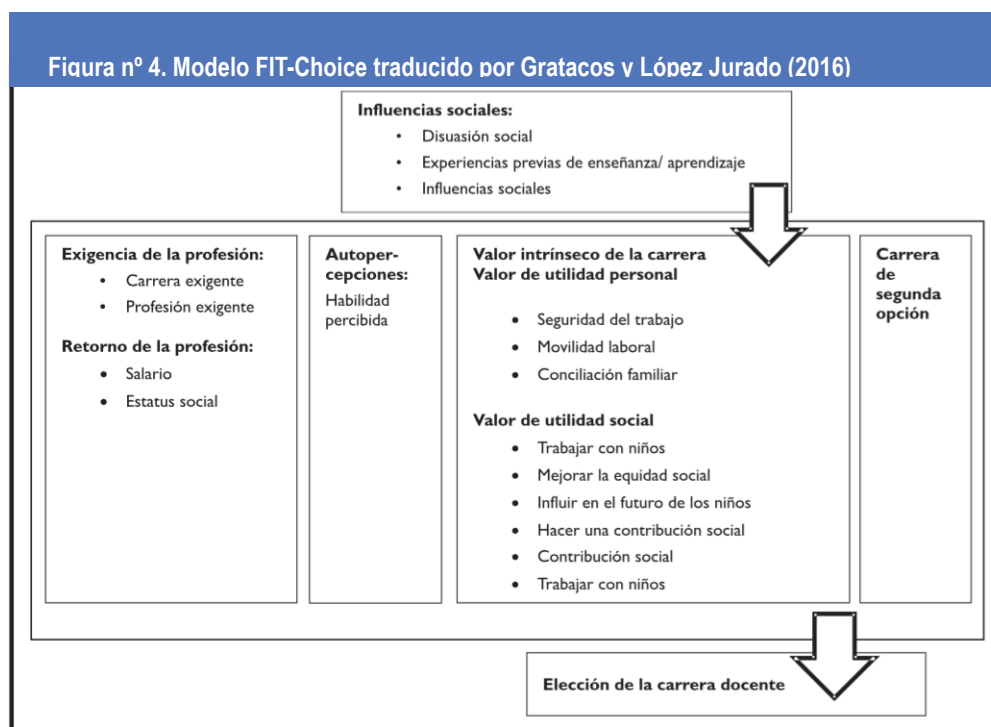
Se han propuesto diversos modelos para analizar y explicar la elección de estudios. Entre los más utilizados está el desarrollado por Eccles a lo largo de treinta años. Una de las primeras en usarlo en España es López Sáez (1993,1994) quien explica que Eccles parte de las teorías expectativa-valor de Atkinson a las que incorpora diversas variables psicológicas y psicosociales como el autoconcepto y las normas culturales. El supuesto básico del esquema es que no es la realidad la que influye en las elecciones sino la interpretación que hacen los sujetos: “El planteamiento de Eccles es que los estereotipos de género influyen en el autoesquema, en los valores personales y en las características estereotipadas asociadas a cada tarea.”(López Sáez, 1993:36) por lo que la elección de carrera depende básicamente de dos tipos de creencias: las expectativas de éxito y el valor que se atribuye a las diferentes opciones. La figura 3 muestra el esquema general del modelo de Eccles. Este modelo se ha usado en múltiples ocasiones en España.<sup>256</sup>



Fuente: Eccles(2007: 201)

Entre las diferentes aplicaciones de este modelo nos ocuparemos con más detalle de la propuesta de Gratacós y López Jurado (2016) por centrarse en los estudios de magisterio que presentan ciertas similitudes con trabajo social. Estas autoras revisan diversos estudios españoles sobre la elección de magisterio y encuentran una falta de modelo teórico y analítico consensuado. En la mayor parte de las investigaciones se hace referencia a motivaciones intrínsecas y extrínsecas pero, frente a la bibliografía internacional en la que se incluyen los motivos altruistas, en España, en gran parte de las investigaciones no se hace referencia a ellas. Por lo que proponen una adaptación al español del modelo FIT-choice, basado en la teoría de expectativa-valor de Eccles en la que distinguen entre motivación intrínseca, extrínseca y altruista (figura 4).

<sup>256</sup>López-Sáez (1993,1994); López Sáez et al.(2004); Sáinz et al (2004) ; Castaño (2008) ; López Sáez et al.(2011); Álvarez Lires (2012) y Gratacós y López Jurado (2016) entre otros.



Fuente: Gratacós y López Jurado (2016:91)

**Tabla nº: 8. Factores que se incluyen en el modelo propuesto por Gratacós y López Jurado (2016)**

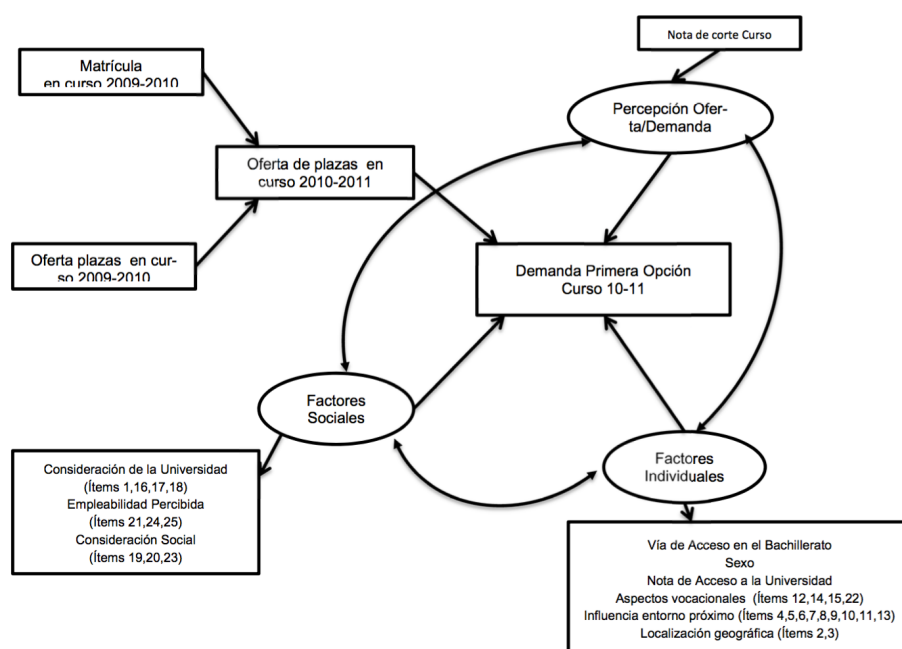
		Factores de primer orden	Factores de segundo orden
Factores motivacionales	F1	Trabajar con niños	Valor de utilidad social
	F2	Mejorar la equidad social	
	F3	Influir en el futuro de los niños	
	F4	Hacer una contribución social	
	F5	Seguridad del trabajo	Valor de utilidad personal
	F6	Movilidad laboral	
	F7	Conciliación familiar	
	F8	Valor intrínseco de la carrera	
	F9	Habilidad percibida	
	F10	Experiencias previas de enseñanza/	
	F11	Influencias sociales	
	F12	Carrera de segunda opción	
Factores de percepciones	F1	Carrera exigente	Exigencia de la profesión
	F2	Profesión exigente	
	F3	Salario	Retorno de la profesión
	F4	Estatus social	
	F5	Disuasión Social	
	F6	Satisfacción con la elección	

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas de Gratacós y López Jurado (2016)

Agrupan en cuatro los determinantes de la elección: autopercepción (habilidad percibida para enseñar); valor de la tarea en la que a su vez distinguen entre valor intrínseco, valor de utilidad personal (seguridad del trabajo, movilidad laboral, conciliación familiar) y valor de utilidad social (influir en el futuro de los niños, mejorar la equidad social, hacer una contribución social y trabajar con niños/ jóvenes); carrera de segunda opción (si la carrera docente fue elegida en primer lugar o no); expectativas y creencias sobre la profesión: exigencia de la profesión (carrera exigente y profesión exigente) y retorno de la profesión (estatus social y salario). También incorporan aspectos de socialización previos a la elección (influencias de la familia, amigos y profesores) y percepciones de experiencias previas. Finalmente, según describen, el cuestionario FIT-Choice está formado por cuatro partes: datos sociodemográficos (19 ítems y una pregunta abierta); factores influyentes (40 ítems); creencias sobre la educación (15 ítems); tu decisión de ser maestro (6 ítems). A partir del cuestionario, los diferentes ítems se agrupan en 18 factores de primer orden, algunos de los cuales se agrupan a su vez en factores de segundo orden tal como se presenta en la tabla 8.

Otro de los modelos que tratan de explicar la elección de estudios en España es el elaborado por Guàrdia Olmos et al. (2012) para la psicología y utilizado en Hervás (2013) para la ingeniería y en Pero et al. (2015). En ese modelo (figura 5), cuyo listado de motivaciones ya se ha comentado, se concede una especial atención a las limitaciones que introducen la nota de corte y la propia nota en la elección así como al prestigio de la titulación y la universidad. Entre los mayores problemas de este modelo está, a nuestro juicio, la ya comentada separación entre factores individuales y sociales así como lo que se incluye en cada uno de ellos.

Figura 5. Diagrama del modelo estructural para explicar la elección de Psicología propuesto por Guàrdia

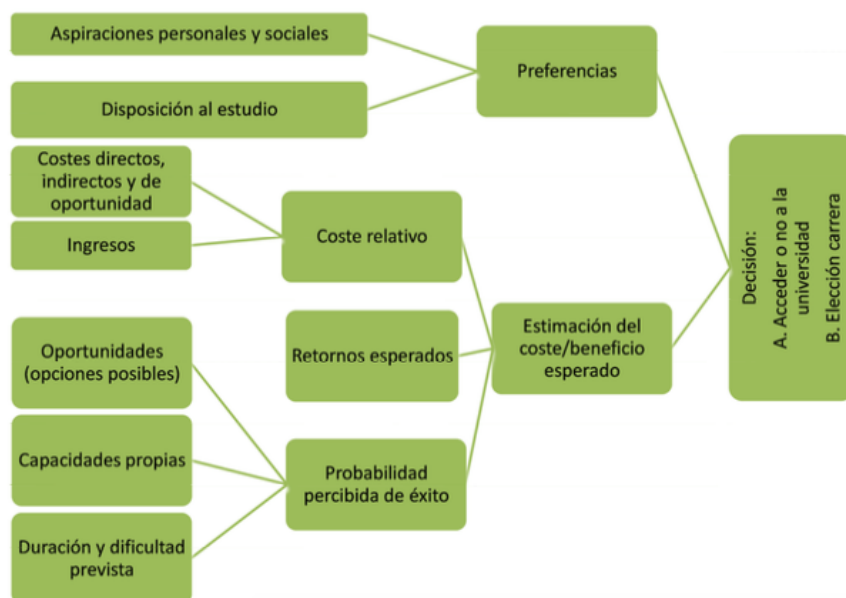


Fuente: Guàrdia Olmos et al. (2012:2002)

Desde la sociología Troiano y Elías (2014) y Troiano (2015) presentan un modelo para las elecciones universitarias (figura 6) en el que, de acuerdo con los presupuestos del individualismo metodológico, se centran en los efectos secundarios ya que, consideran que los efectos descritos por Bourdieu y Bernstein se han filtrado a través de los efectos primarios en otros niveles educativos anteriores. Aunque reconocen, respecto a las preferencias, las diferentes motivaciones en la elección entre la clase trabajadora con una mayor motivación

instrumental y las clases medias-altas en las que estudiar en la universidad forma parte de su estilo de vida, creen que las diferencias electivas, por las que los estudiantes de clases trabajadoras tienden a elegir estudios más cortos y menos prestigiosos, se explica, además de por peores notas (efectos primarios) fundamentalmente porque tratan de minimizar el riesgo.

Figura nº 6: Modelo conceptual para explicar las elecciones universitarias desarrollado por Troiano y Elías



Fuente: Troiano(2015:1)

Desde nuestra perspectiva, si bien el modelo es útil y compatible con los datos, al centrar la explicación de las elecciones en los efectos secundarios se olvida que la composición de las diferentes titulaciones se debe no solo a quienes la eligen sino también a quienes no eligen dichas titulaciones, por lo que la mayor presencia de la clase trabajadora en determinadas titulaciones puede deberse no solo a que éstos la eligen en mayor medida sino también a la no elección de dichas titulaciones por parte de las clases media-altas, una no elección en la que más que consideraciones relativas a la racionalidad, entendida como maximización de la utilidad, se puede explicar porque dichas titulaciones no forman parte de su espacio social de elección, lo mismo que sucede con la explicación de la mayor presencia de mujeres en carreras como Magisterio, Enfermería o Trabajo Social.

Por otra parte, como señalan Cortés y Conchado (2012) “el análisis de todas las variables que inciden en el proceso de toma de decisiones académicas-profesionales de una persona es tan complejo, como lo es el ser humano en sí mismo.” (94); idea, la de la complejidad del proceso de elección, que se repite en gran parte de los textos consultados, tanto nacionales como internacionales<sup>257</sup>. Pues bien, teniendo en cuenta esa complejidad, resulta difícil encontrar un modelo que sirva para abordar todas las elecciones en todas las circunstancias y para

<sup>257</sup>Son muchos los textos que se refieren a la complejidad del proceso de elección. Por citar un par de ejemplos: “entre los factores socioculturales que pueden explicar la menor propensión de las chicas para elegir carreras técnicas, cabe destacar los siguientes: la existencia de roles de género y de estereotipos en torno a qué es la tecnología y quién tiene que estar en la tecnología; la influencia de variables contexto- estructurales y el impacto de los agentes de socialización en la determinación de qué estudios elegir. Estos factores se retroalimentan unos conocidos y conforman un entramado multidimensional y complejo, que condiciona la elección de estudios y de itinerarios académicos.” (Castaño,2008: 227); “The findings indicate that the choice decision is complex and multi-factorial.” (Briggs,2006: 705)



todas las personas y estudios por lo que, creemos, resulta más interesante profundizar en un proceso concreto de elección tratando de encontrar tanto los factores que inciden en él como la percepción y descripción que del proceso realizan las personas implicadas en él.

#### 4.4. Conclusiones y preguntas: complejidad del proceso de elección

La expansión de la enseñanza universitaria durante el siglo XX ha permitido el acceso a grupos sociales hasta entonces excluidos de este tipo de estudios. En el caso de las mujeres, consideradas las principales protagonistas del crecimiento, han pasado de estar excluidas, o ser una clara minoría a principios del siglo XX, a ser más que los hombres, aunque las tasas de acceso están bastante igualadas. En el caso del origen social, la medida de la desigualdad resulta más difícil, tanto por la creciente complejidad de la estratificación social como por la diversidad de indicadores utilizados. Sin embargo, en general, se pueden hacer dos afirmaciones, por una parte, es innegable el aumento de la participación en la universidad de los hijos de clases trabajadoras, pero por otra, sigue existiendo una clara relación entre el acceso a la universidad y el nivel de estudios alcanzados por los padres, de manera que la probabilidad de alcanzar estudios universitarios es mucho mayor entre los hijos de padres con este nivel de estudios.

En los últimos años el interés se ha ido centrando cada vez más en las diferencias *dentro* de la universidad. En el caso del origen social, surgen perspectivas como la EMI o conceptos como el de *democratización segregativa* de Merle (2002) que ponen el acento en las diferencias en el acceso a diferentes titulaciones e instituciones según el origen social. En el caso del género, el interés por la segregación horizontal, aunque presente desde hace mucho tiempo, ya que desde los inicios del acceso de las mujeres a los estudios universitarios han existido patrones diferentes de elección, se dispara a partir de los noventa cuando se constata que la tendencia creciente a la desagregación por sexo, debida fundamentalmente a la incorporación de mujeres a estudios tradicionalmente masculinos, se ralentiza, se detiene e incluso, en algunos casos, se acentúa. Todo lo cual lleva, por una parte, a la búsqueda de patrones que describan estas diferencias y, por otra, a la búsqueda de explicaciones. Respecto a ello, se puede destacar:

- La constatación en la bibliografía internacional y nacional de la persistencia de unos patrones de género que se repiten en la mayor parte de los países pero que se dan con mayor intensidad en los países más industrializados y que, pese a su extensión, no se pueden considerar “universales” -con el consabido peligro de naturalizar las diferencias-, pues existen cambios importantes en los patrones tanto en el tiempo como espaciales.
- El patrón más común es el que, supuestamente, identifica a los hombres con las ciencias y a las mujeres con letras y humanidades que se cruza con otro según el cual los hombres se inclinan más hacia los objetos y la técnica y las mujeres hacia las personas, la vida, el cuidado y la ayuda, que a su vez se cruzan con otro según el cual los varones tienden a elegir carreras con un mayor prestigio y mejores salarios, de acuerdo con su papel tradicional de sustentadores, mientras las mujeres prefieren estudios que les permitan acceder a profesiones en las que puedan compatibilizar las tareas profesionales con las familiares. Sin embargo, estos patrones son cuestionables, sobre todo el primero que identifica a los varones con los estudios científicos pues en parte, se debe a una concepción muy estrecha de la ciencia que la reduce, por una parte a las ciencias naturales, excluyendo por tanto las ciencias sociales en las que, en general se da un equilibrio entre varones y mujeres, y, ni siquiera es válida dentro de las ciencias físico-naturales, ya que las mujeres son mayoría en estudios como Medicina, Farmacia, Química o Biología.

- A todo ello, se debe añadir que, en general, la desagregación horizontal por sexos en los estudios universitarios se ha producido por la incorporación de las mujeres a estudios tradicionalmente masculinos y mucho menos por la de varones a los tradicionalmente femeninos, lo cual se liga tanto a la devaluación de lo identificado como femenino como a la amenaza que para la identidad masculina puede suponer el acceso a espacios caracterizados como femeninos.
- Respecto a las explicaciones sugeridas, tal como se ha visto, son muy variadas, aunque en la mayoría, se destaca cada vez más la complejidad de las relaciones de género y los diversos modos en los que las diferencias de género se van tejiendo a través de múltiples detalles y experiencias en la vida cotidiana. Cuestiones sutiles en muchos casos, como el uso diferencial de videojuegos o de diferentes aparatos, que se suelen captar mejor, a nuestro juicio, en investigaciones centradas en la elección de unos determinados estudios e investigaciones en las que se combinan los datos cuantitativos con las prácticas cualitativas en las que se da la oportunidad a los electores, preguntándoles por el cómo en lugar del porqué, tal como señala Dubet, de explicar con detalle su percepción acerca del proceso de elección. Pero eso no significa rechazar las técnicas cuantitativas puesto que, por una parte, permiten detectar las grandes tendencias y, por otra, realizar comparaciones.

La estratificación horizontal en los estudios, sea por género, clase social o cualquier otro criterio tiende, a diferencia de la estratificación vertical, a verse como el fruto de un proceso de elección personal más o menos libre, o como mucho condicionada, en función de las circunstancias, por algunos factores concretos (por ejemplo la nota de corte). Y aunque la bibliografía, mediante análisis de carácter estadístico, destaca tanto el origen social como el género como los principales condicionantes de las elecciones, estos, por lo general, no se incluyen entre los motivos que reconocen y declaran los estudiantes para su elección, puesto que ambos se van filtrando a lo largo de la vida del estudiante en un proceso social complejo en el que, desde una determinada posición en el espacio social y unas determinadas experiencias, se van forjando una identidad y unas preferencias que, junto con una situación concreta en el momento de la elección (nota de corte, nota de acceso, tipo de acceso, tipo de bachiller, situación económica, etc.) son las que determinan finalmente la elección. Desde el pensamiento neoliberal se insiste en las amplias posibilidades y en el carácter individual de la elección, pensamiento que en gran medida se filtra y acepta entre quienes hacen las elecciones, difuminándose de este modo tanto el carácter construido de las preferencias como las diferentes condiciones socioeconómicas de quienes eligen, de manera que las desigualdades se convierten en diferencias y es solo el mérito individual el que se percibe como condicionante a través de la nota de acceso. Esto, al menos, es lo que se desprende de la mayor parte de las investigaciones en las que la elección se liga por parte de quienes eligen a preferencias (porque me gusta), aptitudes (porque se me da bien) y actitudes (porque me interesa tener un buen trabajo, ganar un buen sueldo, ayudar a la gente, etc.).

Por lo que, indagar sobre la elección, sus circunstancias y sus antecedentes conlleva la consideración de esta como proceso social complejo en el que intervienen toda una serie de factores y en las que quien elige ocupa una determinada posición en el espacio social, una determinada trayectoria y elige, por tanto, desde un *habitus* (principio no elegido de todas las elecciones) particular. Lo cual en modo alguno significa que su elección este determinada, pero sí la existencia de unos *espacios sociales de elección* cuyos límites son difusos y permeables, en los que se manifiestan las diferentes desigualdades tanto por origen social como por género. De hecho, la paradoja que se subraya en muchas de las investigaciones entre elecciones individuales que se perciben libres y orientadas desde el yo más íntimo, por una parte, y la constatación empírica de la enorme influencia de lo social en dichas elecciones, por otra, se supera con el concepto de *habitus*, ya que las elecciones se realizan desde ese *habitus* que es lo social incorporado a la propia identidad y, percibido, por tanto, como propio. Por otra parte,

hay que destacar que, aunque el *habitus* tiende a estar formado por disposiciones duraderas, no son eternas, lo que significa que se puede ir transformando de manera que no hay dos *habitus* iguales, pero sí son más parecidos cuanto más cerca están dos personas en el espacio social.

Los factores concretos que inciden en la elección son muy numerosos ya que las preferencias se van formando en el contexto de la vida cotidiana a través de experiencias muy diversas en interacción con otros. En parte se explican por elecciones anteriores (puesto que la elección de estudios universitarios ha de enmarcarse en toda una trayectoria vital en la que un particular proceso de socialización y unas determinadas experiencias significativas, actores clave, elecciones anteriores así como una determinada trayectoria escolar, todas ellas mediatizadas por una posición concreta en la estructura social -posesión de diversos tipos de capital-); por un sistema particular de acceso a la universidad y por unas imágenes acerca de uno mismo y de los diferentes estudios y profesiones (imágenes también variables en función de la posición social). Todo lo cual, enmarcado, en unos discursos y valores cambiantes, tanto temporal como espacialmente como entre grupos sociales, sitúa a los electores en posiciones desiguales en el momento de la elección de estudios universitarios. Pues bien, dentro de este enjambre de influencias y factores, el género tiene una particular fuerza tal como se manifiesta en la presencia desigual de hombres y mujeres en los diferentes estudios.

La existencia de unos claros patrones de segregación por sexos en la elección de estudios universitarios no solo pone de manifiesto la pervivencia de prácticas y sentidos sociales ligados a concepciones tradicionales sobre las relaciones de género sino que, a corto y medio plazo, contribuye a la perpetuación de la segregación profesional entre mujeres y hombres puesto que los estudiantes de hoy son los profesionales de mañana.

Además, incluso en los estudios de género, se observa una asimetría en el tratamiento que se da a esta problemática. Por una parte, y en general se hace hincapié en que las mujeres eligen mayoritariamente profesiones femeninas debido, entre otras razones, a su proceso de socialización pero se dedica menos atención al hecho de que los hombres también eligen condicionados socialmente: si hay muchas mujeres en Enfermería, Magisterio Infantil o Trabajo Social, no solo se explica porque lo eligen muchas mujeres, también, y quizá principalmente, porque lo eligen pocos hombres. Sin embargo, cuando se habla de la escasa presencia de las mujeres en las diversas carreras técnicas se marca el énfasis fundamentalmente en la escasez de mujeres que lo eligen y no en el “exceso” de hombres.

Del mismo modo, existen numerosos estudios que tratan de entender por qué hay tan pocas mujeres científicas y numerosos proyectos que buscan estimular su presencia en este tipo de estudios y profesiones; pero son mucho más escasos los trabajos que tratan de entender por qué hay tan pocos varones en determinadas estudios/profesiones considerados tradicionalmente femeninos y, mucho menos, los proyectos que tratan de estimular su presencia en ellos.

Todo ello supone, a nuestro juicio:

- Responsabilizar indirectamente solo a las mujeres de la segregación por estudios/profesiones.
- Pone de manifiesto la diferente valoración social de unas y otras profesiones.
- Se contribuye, también indirectamente a reforzar los esquemas tradicionales, ya que uno de los modos de desidentificar a las mujeres en exclusiva con el cuidado podría ser la presencia de un número significativo de varones en este tipo de profesiones. Si el cuidado público de menores, enfermos y excluidos estuviera en manos tanto de hombres como de mujeres, es posible que contribuyera a cambiar los modelos de reparto de tareas en el ámbito doméstico.

Por lo que es fundamental, considerar el género como algo relacional y complejo que está presente tanto en las instituciones, incluso en un sentido físico, como en las personas en forma de disposiciones inscritas en el cuerpo (*habitus*), como en las relaciones familiares; como en los modelos de conducta de las propias profesiones y en los significados y valores que se les asignan, teniendo en cuenta además que es a través de las prácticas como se reproducen o se cambian dichas relaciones.

Por otra parte, además de la complejidad de las relaciones de género, en las que se entrecruzan otras variables relativas a la situación de las personas en el espacio social, al estar tan generizada la propia visión y percepción del mundo, y objetivada a través del lenguaje, en ocasiones sucede que, de un modo más o menos sutil, incluso desde una perspectiva de género, se pueden deslizar significados y prácticas que contribuyan al mantenimiento de la desigualdad. En este sentido, es muy interesante la reflexión de Aebischer y Valabrègue (1996) en un artículo llamado “Sobre la dificultad de cambiar los comportamientos sociales” en el que relatan dos experiencias en Francia e Irlanda en la enseñanza secundaria con el objetivo de orientar a las chicas hacia profesiones científicas o tecnológicas. Con dos enfoques diferentes: en la francesa se quería llegar por vía afectiva y en la irlandesa a través de la adquisición de competencias en estos campos. En la francesa observaron una contradicción entre sus opiniones y sus proyectos vitales, ya que aunque creían que hombres y mujeres estaban igualmente dotados para la ciencia en la práctica se producía una elección diferencial. Subrayan también que la experiencia se dirigió hacia las niñas para hacer que se orientaran hacia oficios “masculinos” pero no se hizo nada para que los chicos se dirigieran a profesiones tradicionalmente femeninas con lo que “el conjunto de la experimentación estuvo fuertemente centrado en la escisión hombre/ mujer, en lugar de atenuarla o hacerla desaparecer”(147) Hablan por tanto de dos sorpresas, la primera la falta de correspondencia encontrada en la experiencia francesa y la segunda

comprobar que la prosecución de dos objetivos - favorecer la igualdad entre hombres y mujeres e incitar a las niñas a orientarse más masivamente hacia las ciencias- conlleva en sí misma una contradicción (...) La contradicción se hacia más evidente en el trabajo sobre la igualdad entre niñas y varones porque al poner el acento sobre el carácter supuestamente sexual de los oficios hacia surgir las diferencias entre los sexos. Por otra parte, al incitar a las niñas a orientarse hacia los oficios llamados masculinos (sin hacer jamás lo mismo en sentido inverso) se instituía desde el inicio una jerarquía entre lo masculino que ocupa lo alto de la escala, y lo femenino, que ocupa los niveles más bajos, con lo cual se reforzaban una vez más los desniveles de sexo. Es decir que las experiencias emprendidas pudieron muy bien reforzar el desequilibrio hombre/mujer en lugar de atenuarlo o hacerlo desaparecer.(151)

Lo que significa que los propios estudios y campañas que, desde una perspectiva de género, se realizan para conseguir la equidad, pueden conseguir el efecto contrario al reforzar la jerarquía tradicional que valora en mayor medida todo lo relacionado con la producción frente a lo asociado con la reproducción y el cuidado. Por lo que, coincidimos con Sáinz Ibáñez (2014) cuando dice que “es igualmente necesario que se fomenten las vocaciones tecnológicas y científicas de las chicas, así como las vocaciones ligadas al ejercicio de cuidados de los chicos.”(87). Por todo ello, a nuestro parecer, resulta importante, centrarse en el proceso de elección de unos estudios, como son los de Trabajo Social, tradicionalmente asociados con las mujeres y el cuidado que, además, según diferentes investigaciones, se encuentran entre los menos prestigiosos y entre los que tienen, dentro de los universitarios, una composición social menos favorecida. Además, la escasa bibliografía publicada en España sobre la elección de estos estudios está, por lo general, desligada tanto de las investigaciones sobre la elección de estudios universitarios en general, como de la bibliografía internacional sobre la elección de estudios de Trabajo Social, por lo que, una de las tareas pendientes será la de revisar la bibliografía internacional específica sobre el trabajo social así como la evolución, desde una perspectiva de género de estos estudios en España. De manera que, una vez revisada en este capítulo la bibliografía sobre la elección de estudios universitarios, en el próximo se trata de dar respuesta a una serie de preguntas sobre la historia y la situación actual del trabajo social que permitan enmarcar y comprender la problemática concreta de la elección de estos estudios.



## Capítulo 5. Sobre el Trabajo Social y su elección

---

Y así vemos que sólo cabe entender el ascenso o el declive de una disciplina si se toma en consideración tanto su historia intelectual como su historia social, yendo desde las características sociales del líder y de su entorno inicial hasta las propiedades colectivas del grupo, como su atractivo social y su capacidad de conseguir discípulos. (Bourdieu, 2003: 122-123)

Para explicar y comprender las elecciones de trabajo social se hace imprescindible la reflexión sobre el objeto de elección. ¿Qué es el trabajo social? ¿Cuál es su historia como profesión y disciplina? ¿Cómo se inserta esta historia en los cambios socioeconómicos, políticos y discursivos de las diferentes épocas? ¿Cuál es su situación dentro del campo universitario? ¿Cuáles son las características grupales de las personas dentro de la profesión? ¿Cuáles son sus aspiraciones como grupo? ¿Cuáles las imágenes que del trabajo social tiene la sociedad? ¿Cuáles las tensiones/relaciones con otros profesionales y con las instituciones? ¿Cuáles las tensiones dentro de la profesión? ¿Cuáles las semejanzas y diferencias del trabajo social en España y otros países?

Todo ello en una profesión/disciplina creada y ejercida mayoritariamente, antes y ahora, por mujeres, lo que en un mundo en el que la mayor parte de las disciplinas y profesiones han sido creadas desde y para los hombres, y ejercidas hasta hace relativamente poco, exclusiva o mayoritariamente por varones, subraya la especial relevancia que tiene la perspectiva de género a la hora de abordar el trabajo social.

Por otra parte, si el estudio del surgimiento, trayectoria y situación de cualquier profesión o disciplina ha de hacerse en relación con los diferentes contextos discursivos, socioeconómicos y políticos en los que se inscribe, en el caso del trabajo social se hace especialmente relevante por su indisoluble vinculación a la problemática social y, por tanto, a los diferentes discursos sobre dicha problemática y sus posibles soluciones: el trabajo social está orientado hacia la intervención y toda intervención está guiada por unos valores. Valores cambiantes que de un modo más o menos consciente y más o menos explícito van estructurando la forma de practicar y concebir el trabajo social. Por tanto, abordar el trabajo social como campo profesional y disciplinario, supone una reflexión sobre el origen y el proceso histórico de construcción para poder entender la situación, tensiones y características del colectivo, así como su situación dentro del campo más amplio profesional y universitario.

### 5.1. Proceso histórico de construcción del trabajo social en España

#### 5.1.1. Antecedentes: Las Juntas de Damas y las Hijas de la caridad

El origen del trabajo social como profesión suele situarse entre finales del XIX y principios del XX, ligada a los problemas sociales que surgen con la industrialización, como una actividad heredera de la caridad y la filantropía ejercida fundamentalmente por mujeres. Esta ligazón de las mujeres con la caridad, la beneficencia y la filantropía en el origen del trabajo social es inseparable del discurso sobre la excelencia de las mujeres como parte del discurso tradicional que considera a hombres y mujeres como seres diferentes y complementarios y, sobre todo, desiguales. El discurso de la excelencia es la otra cara del discurso de la inferioridad. Ambos constituían el eje central del pensamiento más común sobre la mujer en los momentos en que comienza a surgir el trabajo social y ambos contribuyeron de igual manera a fundamentar la asimetría entre hombres y mujeres. Según el discurso de la excelencia:

la mujer alberga cualidades excelentes, específicamente femeninas y fundamentales para el orden y el progreso sociales. Entre éstas encontramos cualidades intelectuales como la intuición, cierto apego al pensamiento concreto, práctico —frente al varón especulador y metafísico— y la fluidez verbal; pero sobre todo destacan las



excelsas cualidades morales, todas ellas resumibles en su capacidad ilimitada de entrega a los otros: abnegación, sacrificio, compasión, piedad, dulzura. (De Miguel Álvarez, 1999: 163)

El discurso de la excelencia, frente al de la inferioridad, representa una forma más sutil, y por tanto más difícil de detectar y deconstruir. Pues, aunque desde los inicios del pensamiento feminista surgen voces que alertan de los peligros de tal forma de pensamiento,<sup>258</sup> el discurso de la excelencia no era, en general, tan combatido como el de la inferioridad puesto que, aparentemente, no situaba a la mujer por debajo del varón, como el discurso de la inferioridad, sino en un plano diferente y complementario. Un discurso que, fundamentado en las supuestas cualidades *naturales* de las mujeres, fija su razón de ser *en los otros* de manera que “la felicidad de las mujeres se sitúa fuera de ellas mismas, es la felicidad de los demás” (Ballarín, 2001: 124). Un discurso por el que se considera degradante el trabajo de la mujer al poner en tela de juicio la capacidad del varón como proveedor principal y se resaltan las cualidades de las mujeres como cuidadoras, de manera que durante el siglo XIX se consolida el ideal burgués de la mujer como esposa y madre dedicada en exclusiva a las tareas domésticas, discurso que entraba en conflicto con la necesidad de trabajar de las mujeres de las clases trabajadoras. (Nuño Gómez, 2008). Y es, especialmente a partir de este discurso, y como excepción, por una parte, y prolongación, por la otra, de esas cualidades y actividades de las mujeres en la esfera doméstica, como se van gestando durante el siglo XIX una serie de profesiones, entre ellas el trabajo social.

La noción de la superioridad afectiva y moral de la mujer y de su correspondiente capacidad para desempeñar ciertos trabajos sociales mejor que el hombre se fue ensanchando a varias funciones sociales no ligadas con el cuidado de los miembros de su familia, que en primer lugar fueron la enseñanza, la enfermería y la filantropía (Jagoe et al., 1998: 41)

Pero junto con la influencia de este discurso, no cabe duda de que en el origen de estas profesiones y en concreto del trabajo social están también las ideas de igualdad y justicia social así como el feminismo que están en el origen de la incorporación de las mujeres a la educación y a ámbitos públicos hasta entonces reservados a los varones.

Una vez definido este primer eje sobre el que trazar los antecedentes del trabajo social, su historia no puede entenderse sin enmarcarla en el plano más amplio de la historia social y en el más concreto de la historia de la acción social (Martínez et al., 2000).

Respecto al primero, sin entrar en detalles, cabe señalar los efectos de la industrialización y el proceso de urbanización así como los inicios del movimiento obrero y algunos cambios respecto a las mujeres, especialmente el acceso a la educación, como los principales ejes que enmarcan la historia social a lo largo del siglo XIX, especialmente durante la segunda mitad.

---

<sup>258</sup> Ana de Miguel Álvarez (1999) analiza las obras de Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), y John Stuart Mill, *La sujeción de la mujer* (1869), centrándose en sus aportaciones a la deconstrucción del discurso de la excelencia. De la obra de Wollstonecraft destaca su capacidad para dar la vuelta a este argumento desmontando lo que subyace a la noción de feminidad: “Lo que pasan por ser las cualidades femeninas: el corazón sensible, los sentimientos delicados, el gusto refinado, la dulzura y la docilidad, la abnegación y la capacidad de sacrificio, no son sino sinónimos que encubren la debilidad artificial de las mujeres. Tanto física como mental. El halago y la definición de estas debilidades como excelencias tiene como fin «suavizar nuestra dependencia servil». Se refiere, por ejemplo, al ensalzamiento de la inocencia como virtud de las jóvenes que para ella es sinónimo de infantilismo e ignorancia necesarios para conseguir su obediencia. Respecto a la dulzura y capacidad de sacrificio de la mujer dice que son propias de quien “necesita protección y es capaz de soportar todo sonriendo porque no se atreve a enfrentarse.” (1999, 165) Y se pregunta por qué las mujeres contribuyen y son cómplices de este discurso, estando la respuesta en parte en la socialización y, en parte, en el poder que obtienen mediante la influencia en los hombres que para ella es un poder ilegítimo ya que se basa en la humillación. Respecto a Stuart Mill, se centra en sus aportaciones sobre la familia patriarcal en la que la separación tajante entre lo público y lo privado “destruye la virtud de las mujeres” puesto que su educación se centra en “convertirlas en esposas y madres confinadas en el ámbito de lo doméstico o lo privado” (167) de forma que la moral que aprenden es esencialmente negativa.

En cuanto al segundo, si bien el estudio de la acción social puede remontarse, en el caso de España, hasta la edad media -una acción social ejercida sobre todo por la Iglesia-<sup>259</sup>, es en el siglo XVI cuando surgen algunos reglamentos sobre mendicidad<sup>260</sup>; en el XVII se produce una proliferación de centros hospitalarios: casas de misericordia, albergues, hospitales, hospicios (Carmona García, 1986); en el XVIII la asistencia y la previsión social dejan de estar en manos exclusivas de la Iglesia y, en parte, pasan a depender del Estado o de la iniciativa privada impulsándose cofradías y montepíos, destacando la creación en 1702 del Monte de Piedad y la creación del sistema de pósitos. Durante el reinado de Carlos III, desde los presupuestos ilustrados, se inicia una estatalización de la asistencia con la creación de instituciones como las *Juntas de Barrio*, lo que lleva a una cierta secularización. El *pobre* es visto como carga y peligro (Trinidad Fernández, 1986) y, aunque con los Ilustrados se trasciende, en parte, esa faceta únicamente represora y se empieza a hablar de una búsqueda del bienestar general (López Alonso, 1986a) el tipo de ayuda que se ofrece busca, fundamentalmente, moralizar y disciplinar.<sup>261</sup>

Durante el siglo XIX, con numerosas idas, venidas y tensiones, se pasa, en un contexto de crisis y cambios sociopolíticos, de una asistencia en su mayoría religiosa y privada, basada fundamentalmente en la caridad, a un sistema organizado de beneficencia del que el Estado pasa a ser el principal responsable e impulsor, si bien, con grandes problemas y dependencias tanto de organizaciones privadas como, especialmente, de la Iglesia. El primer tercio del siglo XIX fue un tiempo difícil en España en el que la guerra y las crisis de subsistencia provocaron un aumento de la pobreza a lo que se unió la decadencia de las instituciones creadas durante el reinado de Carlos III (Vidal Galache, 1987). La *Constitución de 1812*, aunque derogada a los dos años, pone en manos de los ayuntamientos el cuidado de los establecimientos benéficos (art.321) bajo la inspección de las Diputaciones Provinciales (art.323) además de incluir en el artículo 13 una referencia explícita al interés del Gobierno por el bienestar general<sup>262</sup>. Es a partir del 1816 cuando comienzan a revitalizarse algunas de las instituciones como la *Junta General de Caridad* y las *Diputaciones de Barrio* aunque las fuentes de financiación siguen siendo la Iglesia y la iniciativa privada. La asistencia era selectiva: “el pobre ocioso, el mendigo y el vagabundo no eran considerados merecedores de atención, y sí un peligro para la sociedad por lo que se les encerraba y reprimía” (Vidal Galache, 1987: 46). En cuanto a los diversos centros (hospitales, hospicios, etc.) estaban en un estado muy precario y, en su mayor parte, en manos privadas o de la Iglesia. La *Ley de Beneficencia de 1822* supone un paso importante en el paso de la beneficencia a manos de la Administración (Vidal Galache, 1987) ya que se municipaliza la asistencia al desarticularse la *Junta General de Caridad* y las *Diputaciones de Barrio*, pasando las competencias a las *Juntas Municipales y Parroquiales*<sup>263</sup>. La ley enumera los establecimientos que quedan bajo el control de las Juntas<sup>264</sup> y detalla el funcionamiento de cada uno de

<sup>259</sup> López Alonso (1986b) explica que hasta el siglo XII la acción social es casi exclusivamente eclesiástica y no especializada; entre los siglos XIII y XV se va especializando y cargando de un carácter represivo. Sarasa Urdiola habla de una auténtica “revolución de la caridad” en el siglo XIII “que conjugo la represión, las donaciones y la adoctrinación.” (1993: 49).

<sup>260</sup> Vidal Galache refiere conflictos entre la Iglesia y quienes defendían que la asistencia pasara o fuera regulada por la Administración acusando estos últimos a la Iglesia de “fomentar la vagancia entre los necesitados y de realizar una caridad indiscreta o indiscriminada” (1987: 44).

<sup>261</sup> Sarasa Urdiola señala que “Moralizar y disciplinar utilizando la ayuda discriminatoria, constituye un rasgo esencial del altruismo organizado a finales de la Edad Moderna, que heredara el futuro Trabajo Social” (1993: 32).

<sup>262</sup> “El objeto del Gobierno es la felicidad de la Nación, por lo que el fin de toda sociedad política no es otro que el bienestar de los individuos que la componen.” Constitución Española de 1812, art.13.

<sup>263</sup> Estas últimas se organizaban en municipios grandes con el fin de descentralizar las labores de la Junta Municipal.

<sup>264</sup> “las casas de maternidad, de socorro, hospitales de enfermos convalecientes y locos, y la hospitalidad y socorros domiciliarios” (Reglamento General de Beneficencia Pública de 1922)

estos establecimientos e instituciones. Aunque esta ley no llegó a aplicarse<sup>265</sup>, marca la tendencia de lo que será la *Ley de Beneficencia de 1849*.

En paralelo a la elaboración de estas leyes, ha de subrayarse, por la enorme influencia que tuvo en estas cuestiones, el proceso de desamortización, tanto el inicial de 1798 -cuando se desamortizan algunos bienes dedicados a la asistencia- como, especialmente, la desamortización de Mendizabal que junto con las órdenes de exclaustación supuso un paso importante en el control por parte del Estado de la asistencia (López Alonso, 1986a).<sup>266</sup>

En la *Ley de Beneficencia de 1849* se declaran públicos los establecimientos de beneficencia (aunque se admite la existencia de establecimientos privados siempre que se financien con fondos propios); los públicos se clasifican en generales, provinciales y municipales; se declara al Gobierno responsable de la beneficencia y para su administración se establece una junta general, juntas provinciales y municipales (todas ellas con representación eclesiástica). En el *Reglamento de 1852* se especifican las funciones de las juntas y de los diferentes establecimientos considerando que “el verdadero y esencial objetivo de la beneficencia municipal”<sup>267</sup> es la asistencia domiciliaria<sup>268</sup> para lo que se estimulará “la caridad de los vecinos” y solo cuando no puedan solucionar los problemas, las personas serán derivadas a instituciones especializadas provinciales. Se insiste además en el proceso de financiación y en el control de los gastos. De manera que con esta ley se instaura una estructura para la asistencia social que permanecerá en sus líneas básicas hasta el franquismo (López Alonso, 1986a; Aguilar, 2010) e, incluso, más allá<sup>269</sup>, puesto que legalmente no se deroga hasta el año 1994.<sup>270</sup>

Para conocer la situación de la beneficencia a mediados del XIX contamos con la obra de Concepción Arenal, especialmente dos: *El visitador del Pobre* y *La beneficencia, la filantropía y la caridad*, publicadas respectivamente en 1863 y 1861. Destacamos de ellas algunos aspectos de interés. En la primera (1993a), recoge una serie de ideas extendidas sobre “el pobre” en aquellos momentos: miente, es descuidado, imprevisor, vicioso e ingrato y las rebate una a una considerando que en ellas se responsabiliza al pobre de su situación. Cree que más que del *pobre*, debería hablarse de la *pobreza*. Lo que pone de manifiesto, por una parte, la tendencia generalizada a responsabilizar a los pobres de su situación y, por otra, la denuncia de dicho pensamiento y la propuesta de indagar en las causas sociales de dicha problemática. En la segunda, además de un riguroso y bien documentado estudio histórico sobre la beneficencia en España, hace una crítica de su situación desde una perspectiva cristiana que queda reflejada en el párrafo que aparece al principio de la obra: “La Beneficencia manda al enfermo una camilla. La Filantropía se acerca a él. La Caridad le da la mano” (1993b: 69). Esta es una de las principales ideas que persigue: la necesidad de unir caridad y beneficencia y, para ello considera que una pieza fundamental son las mujeres:

<sup>265</sup> Fue elaborada durante el trienio liberal y, como las demás, derogada con la vuelta del absolutismo en 1923.

<sup>266</sup> Aunque ni la desamortización ni la Ley Beneficencia de 1822 quitaron poder a la iglesia puesto que sólo ella disponía de personal especializado (Sarasa Urdiola, 1993)

<sup>267</sup> Artículo 90 del Reglamento de 14 de Mayo de 1852 que desarrolla la ley de Beneficencia de 1849

<sup>268</sup> Sarasa Urdiola (1993) señala que en la base de la asistencia domiciliaria está el afán de discriminar entre lo “pobres meritorios y los que no lo eran” ( 31)

<sup>269</sup> Aguilar (2010) habla incluso de la permanencia de algunos aspectos de esta ley en el actual Sistema de Servicios Sociales que concreta en el modelo de reparto de las responsabilidades entre las diferentes administraciones.

<sup>270</sup> La Ley 30/1994, de 24 de noviembre, de Fundaciones y de incentivos fiscales a la participación privada en actividades de interés general deroga la Ley de beneficencia de 1849 ( y dice explícitamente que es una de las más antiguas sin derogar) y su Reglamento de 1852.

La historia de la Beneficencia en España debe notar en este siglo, y principalmente en estos últimos años, un gran progreso, que prepara sin duda otros mayores. Las mujeres, que hasta aquí no se habían asociado sino para alabar a Dios, empiezan a reunirse para hacer bien a los hombres. (Arenal, 1993b: 88)

Califica el estado de la beneficencia en España de deplorable (o.c.: 93) y propone una serie de medidas para “enlazar la caridad privada con la beneficencia pública” (o.c.: 97). Entre ellas destacamos: el “llamamiento al sacerdote y a la mujer, como indispensables auxiliares” y “dar a la Beneficencia el auxilio de las ciencias”. (o.c.: 127). Respecto a las mujeres, cree que: “mientras el ramo de la Beneficencia no esté en su mayor parte a cargo de las mujeres, dejará mucho que desear” (o.c.: 141). Lo que fundamenta en la diferente naturaleza de unos y otras (claro ejemplo del discurso de la excelencia):

Dejando a un lado las naturalezas privilegiadas, apenas hallaremos en el hombre vulgar una edad propia para confiarle el cuidado de la infancia o de la enfermedad. De niño tiene sus juegos; de mozo, sus travesuras; de joven, sus estudios, sus calaveradas y sus amores; de adulto, su familia y su ambición; de anciano, su indiferencia.

La mujer, por el contrario, desde niña, es menos turbulenta en sus juegos, más dócil, y naturalmente dispuesta a la abnegación: parece que Dios le ha dicho: *vivirás sobre la tierra para padecer y consolar*. (...) (o.c.: 142)

Por lo que “la ley debería comprender y sancionar toda la importancia que tiene la mujer para aliviar a la humanidad doliente.” (o.c. 142) dando “a las señoras una intervención oficial en el ramo de la Beneficencia” lo que contribuiría “a suavizar las costumbres y amortiguar los odios de clase” (o.c. 144). Lo que refleja los, cada vez mayores y más presentes, problemas de enfrentamiento entre clases, el reformismo como vía de solución y las mujeres como agentes principales por sus *cualidades naturales de servicio a los otros, docilidad y abnegación*, al tiempo que ofrece una vía de acceso a la vida pública a las mujeres.

En el último tercio del siglo XIX el debate se centra cada vez más en la llamada *cuestión social* que se refiere tanto a la toma de conciencia y el debate acerca de los problemas sociales como a la existencia de dichos problemas. *Cuestión social* llamada así desde la perspectiva de las clases dominantes<sup>271</sup> que, frente a las presiones y aspiraciones revolucionarias del proletariado, proponen soluciones reformistas<sup>272</sup> para evitar los conflictos. *Cuestión social* por la que, de algún modo, se deja de ver la pobreza como algo individual para pasar a verla como un problema colectivo. De manera que durante la Restauración se estimula la reforma social, y la acción social se desarrolla en dos vertientes: la beneficencia y la previsión (Matos y Raya, 2012) para lo que se crea en 1883 la *Comisión de Reformas Sociales* “con el objeto de estudiar todas las cuestiones que directamente interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras, tanto agrícolas como industriales” que posteriormente da lugar al *Instituto de Reformas Sociales* en 1903.

En este marco de una progresiva estatalización, secularización y especialización de la acción social van surgiendo una serie de ocupaciones, la mayoría de carácter femenino, especializadas en diversos aspectos relacionados con la asistencia social. De manera que es en el siglo XIX cuando se forja esa íntima conexión, que actualmente se sigue percibiendo y produciendo, entre mujeres y profesiones de cuidado, propiciada, por una parte, por un progresivo aunque incipiente y lento aumento de la participación de las mujeres en la vida pública y en la educación, y por otro, por la progresiva necesidad de personal especializado en la asistencia; todo ello, alimentado por un discurso sobre la mujer que privilegiaba su papel como ama de casa, exaltando sus

---

<sup>271</sup> “La “cuestión social” es en España la manera eufemística y disimulada como traducen las clases dominantes la condición obrera del capitalismo industrial naciente y su progresiva conciencia y discursos de reivindicación de una sociedad no explotadora ni opresora, a partir de la cotidiana realidad del empobrecimiento y del trabajo asalariado alienado de la propiedad y del control de la propia vida personal y familiar.” (Matos y Raya, 2012: 146).

<sup>272</sup> Sarasa Urdiola señala tres grandes corrientes reformistas en España: el krausismo, el catolicismo social y, en menor medida, el socialismo (1993: 103).

cualidades como "ángel del hogar" por lo que su sensibilidad, compasión y capacidad de entrega a los demás la capacitan para tareas de atención directa: el discurso de la excelencia. Discurso que encajaba con el ideal burgués pero no con una realidad social en la que un gran número de mujeres realiza trabajos remunerados, especialmente mientras estaban solteras.<sup>273</sup>

La participación de las mujeres en las tareas asistenciales se concreta en España durante el XIX a través de dos vías muy diferentes, ambas basadas en agrupaciones de mujeres, siempre subordinadas al control de los varones. Por una parte, las *Juntas de Damas* formadas por mujeres de la aristocracia y la alta burguesía, y, por la otra, *congregaciones religiosas* especializadas en la asistencia, además de algunas mujeres que, sin pertenecer a congregaciones religiosas trabajan cobrando un salario en las instituciones benéficas como era el caso de las nodrizas.

Respecto a las *Juntas de Damas*, su inicio está ligado a una cierta apertura de las mujeres hacia la vida pública propiciada por las ideas ilustradas. Así, durante el reinado de Carlos III comienzan a surgir las *Reales Sociedades Económicas de Amigos del País* con un claro afán de reforma, asistencia y mejora del país a través de la educación.<sup>274</sup> Ante el creciente número de mujeres que se postulan para ser admitidas como socias se produce un intenso debate<sup>275</sup> sobre su admisión en el que finalmente interviene el rey que mediante una Real Orden admite la presencia de mujeres pero en una Junta separada de los socios varones. Así fue como en 1787 se creó la *Junta de Damas de Honor y Mérito* pasando a ser la primera asociación de mujeres en España

---

<sup>273</sup> Esta idea de la mujer recluida en el ámbito doméstico junto con la idea, también extendida de que la incorporación de las mujeres al trabajo remunerado se produce durante el siglo XX, puede sugerir que la mayor parte de las mujeres en España no tenían un trabajo remunerado, sin embargo, si se toman los datos del Censo de 1900 (por aparecer en él más detallados que en fechas anteriores) se puede ver, sin entrar en demasiados detalles, que de algo más de 5 millones y medio de mujeres entre 15 y 64 años, hay 771.686 como trabajadoras agrícolas, más de 50.000 en la industria textil, más de 20.000 en la alimentación, cerca de 100.000 en la industria del vestido, más 20.000 dedicadas al comercio, más de 15.000 en "profesiones de la enseñanza", 42.596 en el clero católico regular (de las que una gran mayoría se dedicaban a labores asistenciales aunque no recibieran remuneración por su trabajo) y, sobre todo, 264.021 en el servicio doméstico. Si se compara este último dato con el de varones que trabajan en la construcción (235.713) vemos que el de las sirvientas es mayor. Eso sí, en su mayoría solteras (214.912 en el caso del servicio doméstico). A lo que hay que sumar, que la mayoría de las mujeres de pequeños propietarios en zonas agrarias, realizan tareas en el campo además de las domésticas. Por lo que, si bien es cierto que muchas mujeres dejaban su trabajo remunerado al casarse para pasar a realizar un trabajo no remunerado, la idea de dedicación exclusiva a lo doméstico es una idea y una aspiración claramente ligada a la burguesía.

<sup>274</sup> La primera se crea en 1765 en el País vasco, la de Madrid en 1775 y se crearon hasta un total de 63 en todo el país. Su lema era "Socorrer enseñando" y tenían como función promover la industria, la agricultura y la educación y también, mediante una publicación anual hacer públicos los avances a la sociedad española. La de Madrid tuvo entre sus socios a Jovellanos y Floridablanca; y desde esta Sociedad se promueve la creación del Ateneo, las Cajas de Ahorro, La Inclusa de Madrid, Las Escuelas patrióticas, el Colegio de Sordomudos y la Escuela de ciegos, entre otras. (Bezós del Amo, 2013).

<sup>275</sup> Este debate se produce con la intervención de importantes personajes que toman partido a favor y en contra de la inclusión de mujeres en estas sociedades. En la polémica intervienen, entre otros, a favor: Jovellanos y, especialmente Josefa Amar y Borbón, socia en Zaragoza "que envió a la Matritense, en junio de 1786, una Memoria sobre la admisión de señoras en la Sociedad, publicada junto con su escrito *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres* (1786), obra que fue traducida al italiano, dando muestras del interés del tema en la Europa ilustrada" (Campos Díez, 2014: 629-630). La intensidad del debate se pone de manifiesto también en el eco que tuvo en la prensa (Bezós del Amo, 2013).



dedicada a tareas educativas y asistenciales centradas en la mujer y la infancia<sup>276</sup> ya que, desde la *Matritense*, se delegan en la *Junta de Damas* las tareas asistenciales y educativas relacionadas con mujeres y niños, de modo que pasan a ser su responsabilidad, por lo que además de instituciones asistenciales como la *Inclusa* o formativas como las *Escuelas Patrióticas*, asumen tareas de atención directa como la asistencia a las reclusas. El acceso<sup>277</sup>, funcionamiento y gestión de las *Juntas* estaban claramente regulados. Existían diferentes cargos entre los cuales destaca el de *curadora* que eran quienes gestionaban y supervisaban los diferentes centros asistenciales y formativos. Cada *curadora* tenía un centro a su cargo de cuyo funcionamiento tenía que informar mediante una memoria anual a la directiva de la *Junta de Damas* y esta a su vez a la de la *Matritense*. Esta era la forma de trabajo habitual de manera que era la directiva de varones la que supervisaba el trabajo y las decisiones de la *Junta de Damas* en última instancia. Por lo que, aunque funcionaba como sección autónoma, estaba siempre subordinada a la aprobación por parte de la directiva masculina (Bezós del Amo, 2013) lo cual, en ocasiones, generaba conflictos entre una y otra directiva.<sup>278</sup> Esta misma situación de aparente autonomía pero subordinación se reflejaba también en otras juntas de damas.<sup>279</sup>

Este tipo de juntas, con diferentes situaciones y altibajos, se fue multiplicando a lo largo del XIX. En ellas, con finalidad benéfica y educativa, participaban las mujeres de la aristocracia<sup>280</sup> junto con mujeres de la burguesía en ascenso<sup>281</sup>. Eran las mismas mujeres que estaban en los salones (Del Amo, 2008) de manera que estar en esas juntas era considerado como un signo de prestigio y ascenso social:

<sup>276</sup> Asociación que persiste en la actualidad y dispone de página web (<http://juntadedamas.org/>) en la que se define como la sociedad filantrópica de carácter no religioso de mujeres más antigua de España “precursora en reivindicar la igualdad y los derechos de las mujeres” señalando que “ha demostrado sin ningún género de dudas que constituyó algo más que un “capricho impuesto por la moda” de las damas aristócratas madrileñas ilustradas”. y que “Sus reivindicaciones en pro de la igualdad, de ser consideradas como socias de pleno derecho de la *Matritense*, constituyeron una pionera manifestación feminista, en favor de los derechos de las mujeres” además de ser foro de discusión de novedades científicas y culturales sobre todo en medicina y educación. En cuanto a sus tareas asistenciales se dice que “cubrió, por primera vez, en centros ajenos a la Iglesia, todos los espacios vitales femeninos: el embarazo y el parto, el cuidado a la infancia, las niñas desvalidas, la educación de las jóvenes, el trabajo de las mujeres y las ancianas enfermas y pobres. Sin olvidar tampoco a otros colectivos marginados como las presas, a las que intentaban sacar de la pobreza y la delincuencia.” Entre sus actividades, estuvo la de hacerse cargo de las Escuelas Patrióticas (1787); la dirección de la Real *Inclusa* de Madrid (desde 1799); la dirección del Colegio de Nuestra Señora de la Paz de huérfanas y desamparadas.; la creación y dirección de la Escuela de Enseñanza Mutua para niñas (1818) (origen de la Escuela Normal de Maestras de Madrid, creada en 1858); la dirección de la Casa de Maternidad (1860) y el Asilo de los Hijos de las Cigarreras (1871).

<sup>277</sup> “Para acceder a la Junta de Damas era necesario, como requisito imprescindible, tener buena educación y haber demostrado una buena conducta. El proceso de admisión implicaba una solicitud o memorial de la mujer que quisiera integrarse en la Junta, que era evaluado por las demás socias, quienes a su vez presentaban la candidatura a la *Matritense*, que generalmente ratificaba y aprobaba el nuevo nombramiento”. (Bezós del Amo, 2013: 57)

<sup>278</sup> Campos Diez refiere la existencia de desavenencias entre la Junta de Damas y la *Matritense* porque ellas querían más autonomía y ellos querían un mayor control. (2014: 638)

<sup>279</sup> Rodríguez Martín (2014) cuando explica el funcionamiento de la *Junta de Damas de Barcelona* señala que aunque “En teoría, la Junta de Damas tenía una gran autonomía y un gran papel, pues incluso las Hermanas de la Caridad, encargadas del orden interior del Establecimiento, estaban bajo su inmediata dependencia, pero la realidad es que estas monjas sólo obedecían al director de su Orden” (141).

<sup>280</sup> En alguna de ellas, como la de Madrid, estaban las mujeres de la Casa Real.

<sup>281</sup> Se ha señalado que es posible observar los cambios sociales en las clases dominantes en España a través de los cambios en la composición de estas juntas. Así, Bezós del Amo cuando se refiere a la Junta de damas de Madrid dice que: “se puede observar la evolución social de la época, puesto que si en los primeros años de vida de la Junta de Damas, todas las socias pertenecían a la alta elite social, siempre poseedoras, por herencia o matrimonio, de un título nobiliario, a la altura de los años treinta del siglo XIX, muchas de estas mujeres ya no formarán parte de la selecta nobleza sino de los grupos militares del período, lo cual marca un antes y un después en la Junta de Damas. (2013: 107). También Rodríguez Martín (2014) cuando habla de la Junta de Damas de Barcelona creada en 1854 explica que eran las familiares de alcaldes, diputados, catedráticos y en general, los burgueses más importantes de la ciudad por lo que, analizando su composición, podía estudiarse la evolución de la burguesía durante esos años.



La beneficencia se concebía como una faceta más de la vida social, que daba buen tono y respetabilidad(...) Además, las actividades benéficas servían, en algunos casos, para certificar el ascenso económico y social, pues el formar parte de alguna junta de caridad significaba la inclusión en el círculo de las personas más distinguidas de la ciudad en que se residiera.(Rodríguez Martín, 2014: 138-139)

Estas actividades benéficas permitieron a las mujeres salir del ámbito doméstico e incorporarse a tareas de gestión, dirección, supervisión y atención directa.<sup>282</sup> Y algunas de ellas, como Concepción Arenal y la Condesa de Mina, entre otras, tuvieron un importante papel en el establecimiento de una beneficencia alejada de la caridad tradicional. (Del Amo, 2008)

Sin embargo, en general, se confundía la asistencia con una actividad moralizante que contribuía a expandir entre los trabajadores los valores burgueses y religiosos<sup>283</sup>, incluidos los relativos a la posición subordinada de la mujer, y funcionaba, tal como proponía Concepción Arenal, como “amortiguador” entre trabajadores y capitalistas de manera que “las damas eran la cara amable y generosa del capitalismo” (Rodríguez Martín, 2014:138). En definitiva, como cualquier proceso social, esta incorporación de las mujeres de la aristocracia y la burguesía a la beneficencia fue un fenómeno complejo que permite múltiples lecturas:

El ejercicio de la beneficencia, aunque no exento de contradicciones, permitió a las mujeres una notable proyección pública. De un lado, dio cuerpo al discurso dominante que valoraba la «maternidad social» femenina, fue una importante ayuda para la Iglesia católica, empeñada en una cruzada de recatización de la sociedad española durante la Restauración, y ayudó a someter a la normativa dominante a los sectores marginales de las clases populares que pudieran constituir un elemento de conflicto o ruptura social. Pero, por otro lado, la beneficencia permitió demostrar a muchas mujeres capacidad de organización y un alto grado de eficacia en la obtención y administración de recursos y en la dirección de instituciones muy diversas. (Del Amo, 2008: 261)

La segunda vía de acceso de las mujeres a las actividades benéfico-asistenciales fue mediante el ingreso en congregaciones religiosas especializadas en diversas formas de asistencia social. Fenómeno que se convierte durante el XIX, por su extensión e intensidad, en uno de los más novedosos y característicos de la asistencia, no sólo en España,<sup>284</sup> sino también en otros países europeos (Yetano, 2000 y 2009).

Entre las diferentes comunidades religiosas especializadas en distintas formas de asistencia que van surgiendo o instalándose en España durante el XIX merecen especial atención las *Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*. Estas comunidades tienen su origen en Francia en 1633. Surgen a instancias de San Vicente de Paul y Luisa de Marillac como una agrupación de mujeres religiosas, que no monjas, que viven en comunidad dedicadas al cuidado de los pobres. Es importante la calificación de “no monjas”<sup>285</sup> porque en aquel momento solo era posible ser monja de clausura lo que no era compatible con la finalidad de ayuda y cuidado con la que nacieron estas congregaciones; además ofrecía un modo de acceder a la vida religiosa para mujeres sin medios

---

<sup>282</sup> Por ejemplo, Del Amo (2008) señala que “La beneficencia domiciliaria, organizada a través de las juntas parroquiales de caridad de los distintos barrios, tenía una dirección exclusivamente femenina como puede comprobarse en las *Memorias de la Asociación de Beneficencia Domiciliaria de Madrid de los años 1856 y 1868*”(264).

<sup>283</sup> Ballarín habla de la enorme influencia del clero sobre las mujeres de las clases altas a través de la dirección espiritual (2001:164)

<sup>284</sup> Entre 1876 Y 1900 se crearon en España más de 300 órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza y la caridad (Sarasa Urdiola,1993)

<sup>285</sup> Cuenta Yetano (2009) que a la llegada de un grupo de Hijas de la Caridad para hacerse cargo del Hospital de Zaragoza a principios del siglo XIX “las gentes veían a las hermanas como monjas y, en consecuencia, les resulta una total novedad y les provoca una gran curiosidad el ver una docena de monjas fuera del convento; monjas que, además, han llegado no para encerrarse a continuación en un monasterio o convento sino para trabajar en las salas del hospital y a la vista de todos” (135-36) lo que da idea de la novedad que suponía estos grupos de religiosas dedicadas a la asistencia y fuera de la clausura.

económicos ya que el acceso a la clausura exigía la aportación de una dote.<sup>286</sup> Estas comunidades se van extendiendo por otros países. A España llegan por primera vez en 1790 para hacerse cargo del Hospital de Santa Cruz de Barcelona; poco a poco, su presencia se va extendiendo a otros hospitales, primero de Cataluña, después de Zaragoza y después por el resto de la geografía española llegando por primera vez a Madrid en 1799 para hacerse cargo de la *Inclusa* a instancias de la *Junta de damas*, elección avalada por el prestigio adquirido por la congregación en los establecimientos de Lérida, Reus y Barbastro (Hernández Martín, 2006). Incluso las autoridades liberales que desean estatizar y separar la asistencia del ámbito religioso, se encuentran con que las únicas personas especializadas en la asistencia son las religiosas (Álvarez Uría, 1986) por lo que cada vez más, durante el siglo XIX, se recurre a estas comunidades tanto desde ámbitos públicos como privados. En 1822 están presentes en 9 hospitales; en 1850, en un total de 75 obras de las que 40 son hospitales; en 1875 hay 236 casas de las que 111 son hospitales y hasta 1900 se hacen cargo de otros 100 hospitales (Hernández Martín, 2006). Esta incorporación no estuvo, en algunos momentos, exenta de tensiones; por una parte, entre las autoridades de las diferentes instituciones y la obediencia, por parte de las religiosas, a sus superiores<sup>287</sup> y por otra, entre las religiosas y los antiguos trabajadores de las instituciones que las percibían como una amenaza ya que estas religiosas no recibían ningún tipo de salario, sólo la manutención. (Hernández Martín, 2006)

Volviendo al conjunto de comunidades de religiosas, de su importancia en la asistencia en España da fe el siguiente dato: “de los 606 establecimientos asistenciales públicos que había en toda España en 1909, un total de 422 estaban servidos por religiosos, mujeres en la mayoría” (Álvarez Uría, 1986: 125). Es importante destacar que, junto con la expansión de estas comunidades, se va produciendo una especialización de las diferentes congregaciones en diferentes formas de asistencia y actividades de carácter formativo; en instituciones muy grandes, como la de las *Hijas de la Caridad*, las hermanas se van especializando en diversa tareas mediante la formación. Y esta formación se basaba tanto en el servicio directo bajo la tutela, supervisión y evaluación de una hermana con más experiencia como en libros de texto; incluso antes de regularse la enfermería como profesión, a mediados del XIX se abrió una escuela de enfermeras en Madrid para mujeres de la congregación; después, una vez regulada la profesión de enfermería en 1915, en cuyo proceso participan muchas de las hermanas, se presentan a las pruebas necesarias para obtener el título y de este modo, cuando se abren las escuelas de enfermería, ya en los años 50 del siglo XX muchas de sus directoras son Hermanas de la caridad (Hernández Martín, 2006: 44-45).

Aunque en el caso del trabajo social las fechas son muy diferentes- como se verá posteriormente- también muchas de las directoras de las primeras escuelas de asistentes sociales en España fueron Hermanas de la Caridad. Todo lo cual es indicativo de la importancia que en el impulso y la formación de una serie de profesiones asistenciales de carácter femenino tuvieron estas congregaciones que tiñeron, al menos en sus

<sup>286</sup> Desde la página web de la *Familia Vicenciana* que agrupa comunidades cristianas en torno a la figura de San Vicente de Paul, se relata así: “Las Hijas de la Caridad aumentaban en número y fundaciones de una manera incesante. (...) Entonces a las jóvenes pobres les era casi imposible ser religiosas, a no ser 'legas' para el trabajo, a causa de la dote que debían llevar al convento. Pero las Hijas de la Caridad no pedían dote, pues no eran religiosas de clausura. Su vida, pobre en vivienda, en el vestido y en la comida, la ganaban con el trabajo. La Compañía de las Hijas de la Caridad era una Cofradía de Caridad, una Asociación de seglares. (...) Fueron las primeras hermanas que vivían sin clausura, aprobadas por la Santa Sede”. FAMVIN Enciclopedia Vicenciana [http://famvin.org/wiki-es/Luisa\\_de\\_Marillac](http://famvin.org/wiki-es/Luisa_de_Marillac) Consultado el 10 de Agosto de 2017

<sup>287</sup> Yetano (2009) relata con detalle los conflictos entre las autoridades del Hospital de Santa Creu de Barcelona y las congregaciones de Hijas de la Caridad. Quizá, como prueba de la existencia de estos conflictos está el artículo 93 punto 9 del Reglamento de 1852 que desarrolla la ley de Beneficencia de 1849 que dice “Que se promuevan y utilicen los servicios de toda asociación de caridad de uno y otro sexo, bien religiosas, bien regular, ya en favor de los enfermos, y en el cuidado de los párvulos, ya en la educación de los huérfanos y desamparados. Se evitará con todo que ninguna de estas asociaciones o institutos intervengan ni tomen parte en objetos de administración interior de los establecimientos de beneficencia”

orígenes, esas profesiones con notas propias del apostolado, la obediencia y la subordinación que caracterizaban sus tareas. Morales (2010) subraya tres razones acerca de la importancia de estas organizaciones semireligiosas dedicadas a la ayuda social. En primer lugar como “referente histórico de agrupación sociológica de mujeres que conviven para el ejercicio de la caridad y para las tareas asistenciales”(82-83); en segundo, porque muestran la continuidad a lo largo del tiempo de la existencia de prácticas de ayuda y cuidado y en tercero porque son un ejemplo de saberes femeninos.

Álvarez Uría (1986) habla de un *apostolado femenino* para referirse a ambos fenómenos, las congregaciones femeninas religiosas y las asociaciones de mujeres de la aristocracia y la burguesía, y cree que este apostolado, además de cumplir una función para el control, mediante la tutela, de las tensiones entre las clases dominantes y las crecientes reivindicaciones de los trabajadores, contribuye a dar forma a una serie de nuevas profesiones femeninas (145) todas ellas coherentes con esa “maternidad social” que dentro del discurso de la excelencia considera a las mujeres especialmente aptas por su sensibilidad e intuición para cuestiones ligadas con el cuidado a los otros pero siempre desde posiciones subordinadas al intelecto y racionalidad que caracterizan las tareas “masculinas”.

Por tanto, en el origen del trabajo social como profesión, nos encontramos con una situación de cambio social ligado al proceso de industrialización y al inicio del aumento del nivel educativo de las mujeres, pero enmarcado también en una concepción sobre la mujer, su educación y su inserción profesional profundamente enraizado en una concepción tradicional. Situación compartida con otras profesiones como la de enfermera o maestra que, en el caso de España, ha sido mucho más estudiada desde una perspectiva de género. Así, Ballarín (2001) al hablar de las primeras maestras insiste en la idea del surgimiento de la profesión ligado a la prolongación de las tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres y a sus “características maternas” de manera que “se invitó a las mujeres a extender al conjunto social lo que se les consideraba propio; la maternidad y su actividad en la escuela pública se justificará invistiendo a las maestras de características maternas”(59). Idea de *maternidad social* que, como se verá posteriormente, también se subraya en el caso de las primeras asistentes sociales, que no aparecen en España hasta la década de los 30, con cierto retraso respecto a otros países, por lo que para entender el desarrollo de la profesión en España durante el siglo XX se debe hacer referencia a lo que sucede en el ámbito internacional entre finales del XIX y principios del XX.

### 5.1.2. La cuestión social como marco del surgimiento del trabajo social en el espacio internacional

Una historia es siempre un relato elaborado desde una determinada perspectiva en la que lo que se destaca y lo que se silencia, más o menos conscientemente, contribuyen a crear una u otra imagen del objeto por lo que, en el caso de una profesión, su historia, al contarse de un modo u otro, refuerza o debilita una determinada imagen e identidad profesional<sup>288</sup> al tiempo que sustenta unas u otras prácticas.

Además, en una afán simplificador se tiende a poner fechas concretas y nombres propios (Álvarez Uría y Parra, 2014) ocultando de este modo el complejo proceso social que está en la génesis de cualquier profesión y disciplina. Incluso situar espacialmente y exclusivamente en Estados Unidos, como a veces se hace, el

---

<sup>288</sup> En este sentido, por ejemplo, Álvarez Uría y Parra (2014) al estudiar el proceso de institucionalización del Trabajo social en Inglaterra y EEUU creen que la revisión de estos relatos hacen que se vuelven problemáticas “algunas concepciones estereotipadas y sesgadas de la identidad profesional de los trabajadores sociales que siguen estando operativas.”(93) También lo hacen Ornales Bernal et al.(2014) cuando se refieren a la reproducción acrítica de determinados relatos sobre los orígenes del trabajo social poniendo como ejemplo el muy extendido de Ezequiel Ander Egg que relaciona el origen del trabajo social con “todo lo que tiene que ver con ayuda, caridad”(246)

nacimiento de la disciplina y la consolidación del trabajo social como profesión, supone ignorar todo un movimiento en el que confluyen situaciones, procesos, intereses, fuerzas y discursos de diversos países en torno a la llamada cuestión social. Todo lo cual no significa en modo alguno empujear figuras como las de Mary Richmond o Jane Addams cuya contribución al proceso de creación y profesionalización del trabajo social fue, sin duda, extraordinario; ni tampoco negar la importancia que tuvo, especialmente en la creación de la disciplina, el ambiente y el impulso de algunas universidades e instituciones norteamericanas; pero sí situarlas en el contexto más general de preocupación por los cambios suscitados por la industrialización. Fundamentalmente las reivindicaciones de una clase obrera que comenzaba a agruparse, por una parte, y, por otra, el crecimiento de las grandes urbes con un tipo de pobreza y unos problemas diferentes a los conocidos hasta entonces. Todo ello unido a la cada vez mayor facilidad para la circulación y comunicación de personas e ideas produce un caldo de cultivo perfecto tanto para la reflexión como para la intervención sobre lo social, y, por supuesto, la reflexión sobre la intervención.

En este contexto van tomando forma, por una parte, las diferentes disciplinas sociales y, por otra, las diferentes agrupaciones de voluntarios centradas en la asistencia que se van preocupando cada vez más por la formación de expertos y por intercambiar, y de este modo enriquecer, sus experiencias. Quizá, lo más característico de EE UU sea precisamente la confluencia, en un mismo ámbito, de personas interesadas en la reflexión y la investigación sobre lo social y personas centradas en la intervención social. Y, especialmente relevante en la génesis del trabajo social, es que la mayoría de esas personas eran mujeres.

Por aportar algunos de los datos que fundamentan estas reflexiones podemos decir que, desde mediados del XIX, se hicieron en Europa reuniones internacionales para impulsar y coordinar los esfuerzos para “mejorar la vida de los pobres y trabajadores”. En 1856 tiene lugar el *Congreso Internacional de Caridad de Bruselas*, y al año siguiente en Frankfurt se decide crear una asociación internacional de caridad, que se concreta en 1889 cuando se funda la *International Society for the Study of Public and Private Welfare Problems* que organizó entre 1889 y 1928 seis congresos en diversas ciudades de Europa.<sup>289</sup> Por su parte en EEUU, miembros de los consejos estatales de organizaciones benéficas<sup>290</sup> se empezaron a reunir en 1874 como sección de la *American Social Science Association*. Más tarde, en 1879, forman su propia organización que se llamó *Conference of Boards of Public Charities*, que en 1880 pasó a ser la *National Conference of Charities and Correction* y en 1917 la *National Conference of Social Work*. (Stuart, 2013) Esta conferencia se reunía anualmente invitando en algunas ocasiones a principios de siglo a ponentes extranjeros y a partir de ahí surgió la idea de celebrar una conferencia internacional que tuvo lugar en París en 1928; en ese mismo año se crea el *Secretariado Internacional de Trabajo Social* que en 1956 se transformó en la *Federación internacional de trabajadores Sociales (IFSW)*. Por su parte, la Iglesia Católica, en línea con el catolicismo social de la *Rerum Novarum* (1891), crea en 1922 *Acción Católica* y en 1925 la *Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS)* (Barranco et al., 2009).

En paralelo a la aparición de estos organismos públicos y privados, nacionales e internacionales, van surgiendo centros de formación en diversos países de Europa y EEUU. En EEUU en 1898 la COS (*Charity Organization Society*) de Nueva York crea la *Summer School of Applied Philanthropy*, con cursos de seis semanas, que en 1904 se convierte en la *New York School of Philanthropy* y poco a poco van surgiendo otras escuelas de manera que en la primera década del siglo XX hay escuelas de formación en cinco estados y entre

<sup>289</sup>Datos tomados de la Web de la IFSW (Federación Internacional de Trabajadores Sociales)([http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_95135-5.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_95135-5.pdf), consultada el 20 de agosto de 2017.

<sup>290</sup> Stuart(2013) habla de la creación de múltiples juntas de Caridad en muchos estados en el último tercio del XIX

1913 y 1919, y especialmente en la década de los veinte se produce una gran expansión (Stuart, 2013). Por su parte, en Europa, en 1899 se crea en Ámsterdam la primera escuela de trabajo social europea con cursos de dos años (Freitas, 2004); en 1904 se abre una escuela en Londres y a partir de ahí se van abriendo escuelas en los diferentes países europeos y americanos.<sup>291</sup> Ante la proliferación de escuelas, en 1929 se crea la *Asociación Internacional de Escuelas* (IASSW) con la finalidad de promover las enseñanzas de trabajo social, produciéndose una gran expansión en la década de los 30 (Molina, 1990). Es en esta década cuando se crea la primera escuela en España, en Barcelona en 1932, y también en muchos países de nuestro entorno.<sup>292</sup> Durante este periodo también se extienden por los países de la Commonwealth y a partir de la II guerra mundial a Asia, Oriente Medio y Europa oriental; finalmente, por los años sesenta, a África. En 1950 según las Naciones Unidas había 373 escuelas de asistentes sociales en 46 países. (Meyer, 1979). Las diversas escuelas buscan preparar a sus alumnos, en general mujeres, para contribuir a mejorar las condiciones materiales y morales de la población más desfavorecida. Y en esta idea de *mejorar* y en su significado así como en las últimas intenciones que mueven la intervención: la idea de justicia y/o el miedo a un proletariado cada vez más organizado está la base ideológica que siempre aparece ligada al origen de estas instituciones.

Algunos autores consideran que el surgimiento del trabajo social está unido a los orígenes de la política social contemporánea cuyos fines (aumentar la eficiencia de la fuerza de trabajo, conseguir la estabilidad política y moralizar a los trabajadores) compartían (Sarasa Urdiola, 1993). En general, en cada país el origen del trabajo social presenta ciertas peculiaridades e influencias diversas, de manera que la tensión entre quienes defienden un origen ligado al control, la consecución de la estabilidad y la moralización frente a quienes defienden un origen del trabajo social que, apoyado en ideas socialistas y feministas, promueve un cambio estructural, se manifiesta en los diferentes relatos sobre el origen y la historia del trabajo social.<sup>293</sup>

En Europa se suelen distinguir dos tendencias en el origen de la profesión. Por una parte, “el trabajo social británico, vinculado a las universidades y apoyado por grupos religiosos y por el socialismo fabiano” y, por otra, “la asistencia social continental mediterránea, bajo control exclusivo de la Iglesia Católica, que dio a la incipiente

<sup>291</sup>En 1908 se abre en Berlín la *Women's School for Social Welfare*, con cursos de dos años (Friesenhahn y Ehlert, 2004) y ese mismo año también en París (Morales, 2010); en 1912 en Austria (Weissenborn, 2004) y en Irlanda se da el primer programa formal de trabajo social en la universidad (Chiwangu, 2004); en Checoslovaquia en 1918 (Nedelnikova, 2004); en 1920 en Noruega una asociación de mujeres, *Norwegian Council Of Women*, organiza un curso de un año (Larsen, 2004); en Bélgica entre 1920 y 1922 se crean ocho escuelas (Masoch y Veevaete, 2004); en Suecia en 1921 (Gynnerstedt y Höjer, 2004); en Argentina en 1924 se crea la primera escuela de *Visitadoras de Higiene Social* y en 1930 la primera *Escuela de Servicio Social* (Ceres, 2014); en 1925 en Chile (Saracosti et al., 2014) y Polonia (Kantowicz, 2004); en Uruguay en 1927 (Ortega y Beltrán, 2014); y en Italia en 1928 (Castillo, 2007).

<sup>292</sup> En México en 1933 (Ornales Bernal et al., 2014); en Portugal en 1935 y 1937 (Marques y Mouro, 2004); Colombia, 1936 (Cifuentes Gil et al., 2014), Perú en 1937 (Bazán I y Pinto, 2014).

<sup>293</sup> Influencias y relatos que varían de unos a otros países. En algunas zonas de Sudamérica se subraya el origen ligado a las corrientes higienistas de principios del siglo XX como es el caso de Argentina (Ceres, 2014) o Uruguay (Ortega y Beltrán, 2014); en otros se destaca el importante papel de mujeres progresistas en sus inicios Bolivia (Castro Ortega et al., 2014); o Chile donde se subraya: “la importancia de destacar el espíritu mayoritariamente secular de la profesión(...) sostenido en la idea de que las pioneras no fundaron la profesión desde la caridad y filantropía de base religiosa, sino desde el concepto de asistencia, concebida como una expresión moderna de la profesión, comprometidas políticamente y bajo la ética del “trabajo bien hecho” y del respeto plural.” (Saracosti et al., 2014:70); en otras, sin embargo, como por ejemplo Colombia, se habla de que “el programa se fundamentaba en una orientación ético-católica para proteger el orden familiar” (Cifuentes Gil et al., 2014: 99). En Venezuela junto con el impulso de la Iglesia Católica se cita el de algunos profesionales de la medicina (Rodríguez de Cordero y Velásquez, 2014). En EEUU como producto de dos tradiciones coexistentes: “los que consideran la profesión dedicada a la justicia social, los derechos humanos y la erradicación de la pobreza” y “la tradición de los trabajadores sociales como terapeutas en salud mental” (Moya et al., 2014:198). En Holanda, “*These moral standard were related to the various religious and ideological movements that coloured the social and political stage in the Netherlands during the early 20th century. Catholics, Protestants, Socialist and later Humanist...*” (Freitas, 2004, 154) o en Francia Moussu (2004) se refiere a un triple origen: la mejora moral de la clase trabajadora, la limosna a las familias pobres y la rehabilitación de los delincuentes juveniles y en su origen “*social work was inicial seen as an answer to a working class poverty, and it was srtrongly associated with notions of both assistance and control*”(78).



profesión un talante más conservador.” siendo esta última la que se introduce en España pero con un gran retraso respecto de otros países (Sarasa Urdiola, 1993: 139).

Pero, aunque los orígenes del trabajo social como profesión están tanto en Europa como en Estados Unidos, es aquí donde principalmente toma forma como disciplina a partir de dos modelos traídos de Inglaterra: la COS (*Charity Organization Society*) y los *Settlements*; ambos ligados al impulso y la presencia mayoritaria de mujeres. Como figuras clave de este proceso, pero rodeadas de otras muchas mujeres, están Mary E. Richmond, ligada a la COS y Jane Addams, a los *Settlements*. La primera y la COS con una relación muy estrecha con la *Sage Foundation* y la *Universidad de Columbia*<sup>294</sup>, la segunda y la *Hull House*, con la *Universidad de Chicago*, caldo de cultivo de la mayoría de las disciplinas sociales. En ese ambiente y junto con las otras disciplinas sociales pero con características particulares, fundamentalmente su vocación hacia la intervención y la presencia mayoritaria de mujeres, es como va tomando forma el trabajo social como disciplina y profesión, siendo probablemente esta cercanía a las universidades y, por tanto, la investigación, junto con la separación del ámbito estrictamente religioso, la que propició el surgimiento del trabajo social como disciplina en EEUU.

Por lo que se suele hablar de la existencia de dos tendencias en la formación: la europea, más asistencialista, ligada a la caridad y la religión, y la americana más “preocupada por las técnicas específicas y por la sistematización de un trabajo social científico” (Molina, 1990: 187); si bien dentro de Europa se puede distinguir a su vez entre la continental, más ligada a la religión, especialmente la católica, y la inglesa ligada a múltiples religiones y al socialismo fabiano (Morales, 2010).

Tanto las COS como los *Settlements* surgen en Inglaterra y se implantan en EEUU en la década de los ochenta del siglo XIX. Las primeras<sup>295</sup> se apoyaban fundamentalmente en las visitas domiciliarias que permitían discriminar al pobre merecedor del que no lo era y moralizar mediante el ejemplo a los pobres (Barahona, 2016). Al principio funcionaban con voluntarias, “friendly visitors” o “visitadoras de los pobres”, pero en los noventa el trabajo de las voluntarias se empieza a reemplazar por empleos remunerados.<sup>296</sup> En 1898 se crea la *Summer School of Applied Philanthropy* que, con el tiempo, termina siendo la *Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Columbia*. La figura central dentro de esta línea de desarrollo es Mary Richmond quien publica alguno de los textos fundacionales del trabajo social centrándose especialmente en el trabajo social individual.

También durante la década de los ochenta, e imitando otro modelo inglés, se fundan en varios estados *Settlements Houses*, siendo el más importante de todos el creado en 1889 por Jane Addams y Ellen Gates en Chicago: la *Chicago's Hull House*. Los *Settlements* eran comunidades creadas a imitación de las propuestas de

<sup>294</sup> Stuart (2013) señala que la Russell Sage Foundation creada en 1907 en la que ingresó Mary Richmond en 1908 como directora de la *Charity Organization Department* apoyó durante sus primeros cuarenta años el desarrollo del trabajo social.

<sup>295</sup> Sarasa Urdiola (1993) explica el surgimiento de las COS enmarcado “en el intento por racionalizar las desventajas que suponía la lucha entre diferentes confesiones religiosas para extender su control espiritual entre las clases populares.” (131) porque esa rivalidad suponía una cierta ventaja para los pobres, de manera que la COS surge para coordinar las acciones de los diferentes grupos con unos criterios selectivos muy estrictos acerca de a quién ayudar usando para ello el *case work* que suponía un estudio detallado y minucioso del entorno y las circunstancias del solicitante de ayuda (132) por lo que tuvo más éxito en los gobiernos, por la racionalización de la ayuda que suponía, que entre otras organizaciones religiosas e incluso entre los pobres porque lo veían como una forma de ayuda escasa y que se inmiscuía excesivamente en su vida privada. pero “a pesar de su fracaso inicial, la COS sentó el precedente de lo que sería el futuro trabajo social y el trabajo de casos.” (133)

<sup>296</sup> Gaviria (1995) habla de la evolución desde las visitadoras de los pobres hasta las trabajadoras sociales, a través de los cambios en los nombres: Visitadoras de pobres; Señoritas de la beneficencia; Señoritas de la caridad; Amables o amistosas visitadoras; Agentes sociales, Profesionales de la filantropía, Asistentas sociales y Trabajadoras sociales. y, cada cambio de denominación ‘refleja un cambio en la concepción de la profesión: “Cada una de estas denominaciones indica un avance en la concepción del trabajo social. Las visitadoras amistosas no tienen formación sino que se dedican a visitar al otro desde su buena voluntad y sus creencias religiosas o morales” (26-27)



los socialistas utópicos (Álvarez Uría y Parra, 2014)<sup>297</sup> en las que las voluntarias se trasladan a vivir para trabajar y luchar por los derechos de las personas en las zonas más marginadas de las grandes ciudades. Así, desde esta concepción de la intervención se presta más atención a las causas estructurales de la pobreza y la marginación y se promueve una reforma social crítica, con un fuerte contenido político y feminista en el que se presta especial atención a la defensa de los derechos de las mujeres.

la Hull-House se convirtió en un centro neurálgico que proporcionaba espacio social para diferentes grupos políticos: sindicalistas, anarquistas, socialistas y asociaciones de mujeres; con diferentes servicios sociales: acogida a mujeres maltratadas y abandonadas, bajos alquileres, guarderías, cooperativas, comedores públicos, una biblioteca, grupos de estudio, etc.; y para la lucha de diferentes causas sociales y políticas: pobreza, explotación laboral, trabajo infantil, situación de mujeres y minorías étnicas, etc. De la inagotable actividad de reforma de este centro «autogestionado» por mujeres salieron un gran número de investigaciones cuantitativas y cualitativas que provocaron importantes cambios sociales y legislativos. El más importante, un extenso estudio realizado de forma colectiva en 1895 sobre el vecindario de la Hull-House y que se convertiría en uno de los trabajos «más innovadores de la sociología norteamericana y feminista». (García Daudier, 2010: 18)

En 1913 había 413 *settlements* en 32 estados de los EEUU, lo que les convertía en “una poderosísima red de intervención social.” (Álvarez Uría y Parra, 2014: 98). Además, la *Hull House* tuvo una estrecha relación con la *Escuela de Chicago* y, por tanto, con la génesis de las diversas disciplinas sociales. La relación estuvo marcada por la presencia, las prácticas y los diferentes discursos sobre las mujeres. Así, a diferencia de otras universidades, la de Chicago, por problemas de financiación, admitió mujeres, de tal forma que en su creación en 1892 el 40% de los alumnos matriculados eran mujeres, llegando en 1902 el porcentaje de mujeres a superar al de varones. El miedo al desprestigio que esto podía suponer llevó a una doble segregación: por una parte se creó un College sólo para mujeres y, por otra, se separó la sociología de la reforma social (García Daudier, 2010) que habían estado confundidas a fines del XIX. En ese contexto, en 1920 se adscribió a la universidad de Chicago la *Chicago School of Civics and Philanthropy* creada a partir del impulso de los *settlements*, pasando a llamarse *School of Social Service Administration* lo que contribuyó “a un progresivo distanciamiento entre mujeres reformadoras y varones académicos” produciéndose una masculinización y valoración de la sociología abstracta y teórica y una feminización y desvalorización de la reforma y, consecuentemente, del trabajo social. (García Daudier, 2010: 15) Pero, pese a esta separación institucional, el impulso y la actividad crítica de esta confluencia de mujeres en la *Hull House* y la *Universidad de Chicago* produjo grandes aportaciones y tuvo importantes consecuencias tanto para el trabajo social como para la sociología y la investigación social.<sup>298</sup>

Mientras en la Universidad de Chicago se segregaba la sociología «masculina» del trabajo social «femenino», en la Hull-House se confundían teoría e investigación sociológicas con reforma sociopolítica, e incluso con una nueva forma de vivir y relacionarse(...) A diferencia del individualismo y la especialización en ámbitos académicos, estas pioneras científicas sociales trabajaron conjuntamente y desde equipos multidisciplinares (había especialistas en derecho, economía, sociología, trabajo social, etc.) para aunar ciencia y reforma. (García Daudier, 2010: 19)

De esta forma, en esta línea de desarrollo del trabajo social, este aparece ligado al “socialismo pacifista y antiautoritario, al movimiento por la emancipación de las mujeres” y al desarrollo de la investigación social y la sociología (Álvarez Uría y Parra, 2014: 99). Por tanto, desde el primer momento se aprecian dos formas diferentes de abordar la asistencia social. Por una parte, la propuesta ligada a la COS y Mary Richmond y, por

<sup>297</sup> “Los llamados por Marx y Engels *socialistas utópicos* compartieron en su ideario revolucionario una serie de principios y de líneas de actuación que conviene recordar, pues en realidad esas líneas sirvieron de base a la institucionalización del trabajo social como profesión. Frente a la ideología burguesa que hacía reposar las bases de la sociedad en las familias y en la subordinación de las mujeres, y frente a la economía política, anclada en la propiedad privada, los socialistas utópicos enarbolaban la nueva ciencia social, la sociología, y subrayaron la necesidad del trabajo en cooperación para crear comunidades, así como la importancia de la igualdad entre los sexos, la ayuda mutua y la creatividad en el trabajo.” (Álvarez Uría y Parra, 2014: 96)

<sup>298</sup> Jane Addams, creadora y principal impulsora de la *Hull House* fue también profesora de sociología en la Universidad de Chicago.

otra, la ligada a la *Hull House*, Jane Addams y la *Escuela de Chicago*.<sup>299</sup> La tensión entre estas dos formas de entender el trabajo social, la primera más individual, que centra la intervención especialmente en el estudio de casos y, por tanto en el individuo y sus posibles problemas personales, buscando su adaptación al medio y subrayando el carácter profesional, técnico y no ideológico de la intervención y la segunda, que sitúa el origen de los problemas en la estructura social y reconoce explícitamente el carácter político de toda intervención, se manifiesta a lo largo de toda la historia del trabajo social, de manera que los diferentes movimientos y etapas por las que atraviesa se pueden ligar de un modo u otro con esta tensión. Así, determinadas tendencias como lo que Castel ha denominado psicologización de la disciplina que se produce en EEUU hasta los sesenta<sup>300</sup> o el movimiento de *reconceptualización*<sup>301</sup> que surge durante esta década en Sudamérica en contra de la psicologización y en defensa de un trabajo social político implicado en el cambio estructural se entienden mejor a la luz de esta dualidad que está en el origen del trabajo social.<sup>302</sup> Lo que Sarasa Urdiola (1993) denomina ambigüedad fundacional. En este sentido, Álvarez Uría (1995) señala que la crisis del trabajo social “está inscrita en la naturaleza misma de la profesión desde su institucionalización a finales del XIX” y habla de una “ambivalencia fundamental” “constitutiva y constituyente” por nacer en un espacio neutro entre la economía y la política con una intención reformista tratando de solucionar problemas pero sin alterar significativamente el espacio social y, además, protagonizado por mujeres.

Tensión relacionada también con la aspiración a ser reconocida como profesión y disciplina científica. Miranda (2005) se refiere al papel central del Psicoanálisis, el Pragmatismo, el Movimiento de la Higiene Mental y la Psiquiatría como bases teóricas de la nueva disciplina y como soporte científico para conseguir el estatus profesional; lo que contribuyó a “configurar la disciplina a imagen y semejanza de la Medicina, que era el paradigma de la Ciencia y de lo científico” (185) en unos momentos de consolidación de las disciplinas sociales cada vez más influidas por los ideales científicos neopositivistas del Círculo de Viena. Además, en el ambiente conservador de EEUU en los años 20 y 30 encajaba mejor la propuesta de la COS con lo que se consolida la psicologización del trabajo social “aunque los *settlements houses* habían dejado su impronta en la historia del trabajo social y habían contribuido a construir la identidad de la nueva profesión proporcionando importantes elementos que nunca desaparecerían del todo” (Miranda, 2005: 160).

<sup>299</sup>Aunque, como señala Miranda (2012), hacer una separación tajante y poner por una parte las COS y por otra los *Settlements* es demasiado simplificador y, además, ambos tienen en común, su afán educador: “De hecho, a pesar de las diferencias en los planteamientos, los trabajadores de las COS y los residentes de los *Settlements* tenían mucho en común(...) Además de ser mayoritariamente mujeres en ambos casos, compartían su identificación con las grandes batallas sociales de la época: contra el racismo, contra la xenofobia, por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, comenzando por el derecho a voto, la regulación del trabajo de los niños y femenino, por la solución de problemas concretos como la vivienda, la atención sanitaria, la lucha contra el desempleo; comparten en muchos casos motivaciones religiosas, pero confían en los avances de la ciencia para producir progreso y por ello tratan de intervenir “científicamente”, analizando minuciosamente sus actuaciones. Por ello no es sorprendente la convergencia de ambos movimientos, de manera que en 1905 Jane Addams fuera elegida Presidenta de la Conferencia Nacional de Caridad, lo que no hubiera sido posible si el enfrentamiento entre ambas organizaciones hubiera sido radical.”(149) La relación entre ambas vías de origen del trabajo social también lo prueba el que si bien empezaron a publicar por separado en 1897 se fusionan dando lugar a una publicación que continúa hasta 1952 (Barahona, 2016)

<sup>300</sup> Meyer (1979, e.o.1968) hablando de la situación en los años 60 dice que la mayor parte de los estudiantes de trabajo social se preparan para el trabajo de casos o asistencia individualizada, en concreto en EEUU en 1964 las tres cuartas partes se preparan por este método basado en la teoría psicoanalítica y en la psicología dinámica, aunque habla de ciertos cambios en los planes de estudio en el sentido de otorgar una mayor importancia a las ciencias sociales.

<sup>301</sup> “El movimiento conocido como *Reconceptualización* supuso una reflexión crítica de la disciplina, influenciada y condicionada por distintos acontecimientos de carácter político y social. Si bien no fue igual en todos los países latinoamericanos ni transcurrió de forma simultánea, este proceso de cuestionamiento generó un análisis de los métodos y técnicas utilizados hasta el momento.”(Ceres, 2014: 7)

<sup>302</sup> Por ejemplo, Scourfield (2002) al describir la situación del trabajo social se refiere a la tensión que existe entre los trabajadores sociales al explicar las circunstancias de sus clientes entre lo individual y lo social que remite al más viejo problemas de la investigación social y el trabajo social : el dualismo entre psicología -sociología, estructura-agencia. (10)

Los diferentes relatos que en diferentes momentos se hacen sobre la historia del trabajo social reflejan esta tensión. Así, durante mucho tiempo, se marcó el énfasis, tanto en España como en otros países, en el origen ligado a Mary Richmond y la COS, ignorando, o dedicando escasa atención a Jane Addams y los *Settlements*<sup>303</sup> lo que significa enfatizar una forma de entender el trabajo social más ligada en sus orígenes a la filantropía y la caridad que al socialismo utópico (Álvarez Uría y Parra, 2014) y, por tanto, a una forma de practicar y a una determinada identidad para el trabajo social.<sup>304</sup>

Esta tensión constituye el primer eje para entender el origen, desarrollo e identidad profesional del trabajo social. El segundo eje que atraviesa la historia del trabajo social, inseparable del primero, es la presencia mayoritaria de mujeres en su génesis y desarrollo. Este origen siempre femenino (y, en parte, feminista) del trabajo social explica los rasgos principales con los que surge la profesión y la disciplina, rasgos que siguen estando presentes en los debates sobre la imagen y la identidad de los trabajadores sociales: los problemas para definirla como profesión, la posición subordinada respecto a otras ciencias sociales y a otras profesiones, las constantes crisis de identidad, la situación ambivalente (entre la ayuda y la justicia, entre el control y el cambio), el debate respecto a la cientificidad ligado a la relación teoría/práctica o, más recientemente, a la revalorización de unos saberes y unas prácticas ligadas a las mujeres.

Así, en los orígenes del trabajo social como disciplina segregada y subordinada a otras ciencias sociales está la separación entre ciencia pura y reforma social, por una parte y, entre hombres, dedicados a la primera y mujeres, a la segunda, por la otra. Separación que se convierte en desigualdad al producirse una desvalorización de la reforma frente a la ciencia, que reproduce la desvalorización de lo femenino respecto a lo masculino. Como ejemplo paradigmático de esta doble segregación está lo sucedido con las mujeres de la universidad de Chicago (García Daudier, 2010) a lo que ya se ha hecho referencia.

Respecto a la profesionalización, desde los inicios se pone en tela de juicio que el trabajo social se pueda considerar una profesión. Así, en 1915, en la *National Conference of Charities and Correction*, Abraham Flexner dice que el trabajo social no es una profesión porque carece de técnicas que puedan transmitirse y adolece de falta de teoría y jurisdicción propia. Es en 1930 cuando aparece por primera vez reconocida como profesión en el censo de EEUU (Stuart, 2013) en el que aparecen ya 31.241 trabajadores sociales de los que cuatro de cada cinco son mujeres (Walkowitz, 1990).<sup>305</sup> La relación entre el desarrollo de la identidad e imagen profesional y la presencia mayoritaria de mujeres en el origen de la profesión en EEUU han sido analizadas en múltiples ocasiones. Walkowitz (1990) habla de la década de los veinte como un momento significativo en la creación de la identidad profesional del trabajo social; en esta época una nueva generación de mujeres lucha por conseguir una identidad profesional que les permita acceder al mundo del trabajo tratando de preservar la noción de feminidad de manera que la entrada en la profesión produce una contradicción entre el discurso que las alentaba a seguir

---

<sup>303</sup> Como ejemplo en el caso de España, Miranda (2005) en su tesis doctoral sobre los orígenes del trabajo social titula el epígrafe dedicado a Jane Addams "Jane Addams. Otra figura fundamental en la Historia del Trabajo Social injustamente desconocida." (160) y lo fundamenta por las escasas referencias que ha encontrado en las distintas bases de datos a la figura de Jane Addams y la Escuela de Chicago en el explicación de origen del trabajo social. (154)

<sup>304</sup> Por eso, Álvarez Uría y Parra (2014) se proponen "rescatar" y centrarse en las aportaciones al trabajo social de los *Settlements* porque "convertir la obra de Mary Richmond en el arquetipo epistemológico de la profesión es reduccionista e induce a los trabajadores sociales a tener una concepción cerrada de su propia identidad profesional, que no sólo limita sus percepciones y sus prácticas, sino que ha servido también históricamente para imponerles, y especialmente a las trabajadoras sociales (...), un estatuto de subordinación y de dependencia. (...) Tampoco se puede establecer una especie de evolución dulce que va de la filantropía y la caridad al Trabajo Social pues, como todo saber que aspire a estar dotado de cientificidad, en la génesis del Trabajo Social se produjo una ruptura epistemológica con las ideologías religiosas y filantrópicas." (94)

<sup>305</sup> Walkowitz (1990) subraya que una década antes era menor la presencia de mujeres pues sólo tres de cada cinco eran mujeres.

con los roles tradicionales de crianza y cuidado y el que les decía que su papel era diferente al de las amas de casa y las voluntarias por su carácter eficiente, desapasionado, profesional y objetivo (valores de trabajo masculinos). Por ello, durante los veinte, apoyadas en la psiquiatría, las trabajadoras sociales crean una variante del hombre profesional: la mujer profesional que adoptó el ethos de “experto desapasionado, lo que contribuyó a oscurecer la presencia del género y a ignorar su condición profesional estructurada por las relaciones de género. En este mismo sentido, Abrams y Curram (2004) destacan las consecuencias paradójicas que tuvo el interés en destacar el fundamento científico para conseguir un estatus y “escapar del estigma de la reforma moral y religiosa que los precedió”(432) pues si por una parte produjo una elevación del estatus, por la otra, se olvidaron las características particulares del trabajo social escorándose hacia la psiquiatría y la terapia (432) y creando una distancia entre las trabajadoras sociales y las mujeres a las que atendían (433). Desde otra perspectiva Austin (1988), profesor de trabajo social, estudia la ligazón entre el cuidado a los otros y la subordinación analizando los cambios en el mercado de trabajo, en especial en las profesiones ligadas a los cuidados, fijándose en la segregación vertical que se da en las organizaciones en las que se centra el trabajo de estas profesiones. Destaca que la última década del siglo XIX y las primeras del veinte supusieron en Estados Unidos una nueva era para las mujeres, en la que algunas mujeres de clase media empezaron a formarse, pero ante las barreras que encontraban para acceder a profesiones tradicionalmente masculinas (medicina, derecho, etc.) se centraron en organizaciones sociales, de manera que mujeres con un alto nivel educativo hicieron posible su desarrollo pero siempre desde una posición subordinada respecto a los varones:

These human service organizations include the large, urban general hospitals (controlled by doctors but run by women as nurses), the large, public psychiatric hospitals (controlled by men as psychiatrist and administrators but run mainly by women as nurses); the large, urban, elementary and secondary public school systems (controlled by men as principals but staffed mainly by women as teachers) and the metropolitan charity agencies and child welfare agencies (controlled by men as board members but staffed mainly by women as social caseworkers) (1988, 551)

Por lo que destaca que el desarrollo y la expansión de los servicios sociales aparecen íntimamente ligados a la incorporación de mujeres en puestos de trabajo que no eran contradictorios con los discursos vigentes sobre los roles femeninos:

These career-oriented women were socialized into the expectation that, in addition to marriage and motherhood, they might pursue life-long careers as service workers (not administrators) in bureaucratic organization at salaries below the norm for men. This point of view was fundamental to the expansion of these human service organizations because the careers available were viewed to incorporate nurturing task that did not require fundamental changes in cultural definitions of women's roles. (1988: 551)

Austin, por tanto, liga el origen y crecimiento de estas instituciones y la expansión de estas nuevas profesiones a los cambios en la posibilidad de acceso de las mujeres a la educación y, consecuentemente, al incremento de su nivel educativo, por una parte, pero también a la compatibilidad de esas nuevas profesiones con los supuestos básicos del sistema patriarcal.

### 5.1.3. La historia de los estudios de trabajo social y el proceso de profesionalización en España

Es en relación con esta situación internacional, pero con ritmos y características propias como ha de entenderse el surgimiento e historia del trabajo social en España. Para su análisis desde principios del siglo XX hasta nuestros días, se han establecido seis etapas tomando como puntos de referencia algunos hechos concretos relacionados tanto con la institucionalización del trabajo social como con la historia de España.<sup>306</sup> 1. Desde principios del XX hasta el final de la Guerra Civil; 2. Desde el fin de la guerra civil hasta 1954; 3. Desde

<sup>306</sup>Aunque se ha tratado de establecer etapas más o menos homogéneas, la que se propone, como cualquier periodización, tiene algo de arbitrario por lo que los límites entre uno y otro periodo son difusos y algunas características atraviesan varias etapas.

1955, año de creación de la Escuela de San Vicente de Paul en Madrid hasta 1967, año de creación de la Escuela Oficial de Madrid.; 4. Desde la celebración del primer congreso en 1968 hasta la entrada de los estudios de trabajo social en la universidad (1983); 5. Desde la entrada en la universidad (1983) hasta el paso de los estudios de diplomatura a grado (2008) 6. Desde el inicio de los estudios de grado hasta la actualidad.

No se trata tanto de hacer un estudio histórico minucioso y detallado como de entender el proceso de institucionalización del trabajo social en España atendiendo al contexto histórico y, especialmente al género, por su implicación en la situación, tensiones, imagen e identidad del trabajo social en la actualidad. Para ello abordaremos cada periodo teniendo en cuenta en primer lugar el contexto sociopolítico e ideológico con objeto de, en segundo lugar, situar en él los principales acontecimientos y discursos relativos al trabajo social para, en tercer lugar, abordar todo ello desde una perspectiva de género.

### 5.1.3.1. Hasta la Guerra Civil. Antecedentes.

El origen y primeros desarrollos del trabajo social en España, aunque ligados, en parte, a la aparición y evolución del trabajo social en otros países occidentales, presenta respecto a ellos un notable retraso<sup>307</sup> y unas características peculiares especialmente durante la etapa franquista.

Mientras en Europa y EEUU se creaban las primeras escuelas de asistentes sociales y se institucionalizaba el trabajo social, España vivía un momento de máxima tensión por la pérdida de las colonias, la guerra de Marruecos y la conflictividad social por el ascenso de movimientos socialistas, anarquistas y nacionalistas; de manera que los turnos entre conservadores y liberales acaban dando paso a una serie de gobiernos de concentración (trece entre 1917 y 1923) que desembocan en la Dictadura de Primo de Rivera con la consiguiente represión de los movimientos obreros y nacionalistas y una cada vez mayor radicalización entre izquierda y derecha, clericales y anticlericales. De este modo se llega a la II República, el posterior golpe de Estado y la Guerra Civil.

Durante este tiempo, aunque se producen algunas mejoras en los derechos de los trabajadores, sobre todo durante la II República, la asistencia social continúa en la línea de finales del XIX. Se producen también algunos avances en la incorporación de las mujeres a la educación (el acceso a la universidad se permite en 1910) y a la vida pública, avances que reciben un extraordinario impulso durante la II República.

En este contexto, es útil acudir a un documento de la época, escrito por una mujer, Margarita Nelken, *La condición social de la mujer en España*, obra publicada originalmente en 1919 en la que describe la situación de las mujeres españolas a principios de siglo. En uno de sus capítulos, "Feminismo, sentido social y beneficencia", desde una perspectiva feminista, relaciona mujeres y beneficencia centrándose en lo que denomina "falta de sentido social" de las mujeres españolas en general:

Existe un campo de actividad, cuyo privilegio no ha sido nunca regateado a la mujer: es la beneficencia, **Aquí mismo, los más intransigentes antifeministas creen justo que la mujer se ocupe de obras benéficas, y hasta que las regente a su antojo.** Así vemos por todas partes Comités de Señoras, Juntas de Damas, Patronatos femeninos. **La Beneficencia es, por consiguiente, la mejor piedra de toque para la capacidad del feminismo.** Hay muchas probabilidades de que una mujer, sabiendo organizar y administrar una gran obra benéfica, sepa también intervenir siquiera sea en asuntos municipales; y aunque en detalle sean distintas entre sí,

---

<sup>307</sup> Del retraso del trabajo social en España respecto a otros países de su entorno hablan casi todas las obras que relatan su historia; pero, por citar algunos autores que hablan de dicho retraso no en perspectiva histórica sino tratando de describir la situación en el momento en que escriben, destacamos, en diferentes momentos históricos, la descripción de Margarita Nelken en 1919; la de Adolfo Maillo en 1958 y la de Jesús María Vázquez en 1971.



las obras benéficas de un país dan con bastante justeza la norma del espíritu general que anima *socialmente* a las mujeres de ese país. (Nelken, 2012: 135, el subrayado es mío)

Después de señalar la beneficencia como el lugar más adecuado para que las mujeres se organicen y desarrollen ese *sentido social* se pregunta cuál es el espíritu general que se desprende de la beneficencia en España a lo que responde:

La respuesta se presenta clara y rotunda: el espíritu más antisocial que pueda darse: las obras benéficas en España no sólo carecen de cuanto requiere el sentido social moderno, sino que le son contrarias en absoluto. (o.c.:135)

A partir de ahí, compara la situación de España con la que califica como “enorme obra social” que han hecho las mujeres de otros países afirmando que, aunque España es un país muy caritativo y en pocas ciudades se gasta en beneficencia lo que se gasta en Madrid: “en pocas ciudades habrá tanta hambre y tanta miseria, y no porque haya demasiados pobres para la caridad, sino porque esa caridad es ignorante y hasta puede decirse que, en muchos casos, es *mala*” (o.c.: 135). Y es mala porque no tiene sentido social. Lo que explica tomando como ejemplo el *Desayuno Escolar*, que es la única obra que considera merece la pena por ser su único objetivo que los niños no vayan a las escuelas municipales sin haber tomado algo, y para darlo no se pregunta si “los padres de estos niños son católicos o ateos, conservadores o socialistas”(o.c.: 136) frente el espíritu de la mayoría de las obras benéficas en España que buscan ayudar pidiendo mucho más a cambio: pidiendo pruebas de una determinada conducta moral o de unas determinadas prácticas religiosas.<sup>308</sup> Cree que se confunde la religión con la caridad y por “esta confusión se condena sin comer a quien no reza.” Por lo que “hacen una caridad sin sentido social”<sup>309</sup>. Compara además la organización de la asistencia social con la de otros países y critica el nivel de formación de las religiosas que trabajan en la asistencia social en España, frente a la de otros países católicos como Bélgica<sup>310</sup>; por lo que cree que es hora y urge “que el sentido social penetre en la beneficencia y la caridad” (o.c. 142). También se refiere a la necesaria unidad de las mujeres y termina diciendo que la beneficencia bien entendida y el trabajo organizado son los pasos más importantes para el feminismo (o.c.:146).

Si nos hemos extendido es, por una parte, por poner de manifiesto la estrecha relación que, desde todos los ámbitos, une a las mujeres con la asistencia social y, por otra, por mostrar una imagen de la situación de la beneficencia en España en el primer tercio del siglo XX, más cerca de la decimonónica que de la que se está realizando en esos momentos en otros países. Una asistencia social en la que sigue habiendo un predominio de la acción directa de mujeres, tanto en organizaciones laicas como en congregaciones religiosas, con poca formación técnica y mucho afán moralizante y apostólico. Por ello no es de extrañar que hasta 1932 no se abra

---

<sup>308</sup> Afirmación que ilustra con un ejemplo,. “La asociación benéfica llamada “Patronato de Enfermos” reparte diariamente, en su casa del Paseo de Santa Engracia, raciones de comida; estas raciones se distribuyen presentando unos bonos repartidos cada domingo, después de varias horas de oración, misa, comunión, rosario, etc. Una pobre mujer, cuyo marido se encuentra en el hospital, y que tiene ella sola que mantener a seis hijitas, falta un domingo a la misa de comunión, por haber tenido la suerte de servir de asistente en una casa. Al día siguiente una de sus niñas va a buscar el cocido y recibe de una de las señoras del Patronato, esta contestación: “puesto que tu madre no vino a oír misa y comulgar, esta semana os quedáis castigadas sin comida.”Y este no es un hecho aislado; esa señora que se cree caritativa y como tal pretende cumplir una misión de caridad, y que tiene el corazón de castigar sin comida durante una semana a una familia porque la madre tenía necesidad de trabajar, esa señora encarna el espíritu de todas nuestras obras benéficas: dan algo pero exigen a cambio mucho, y no se preocupan si lo que exigen es compatible con la vida de aquellos a quien es exigido(...) Hacen una caridad sin sentido social, una caridad mala, y su limosna, en lugar de aliviar, irrita.” (Nelken, 2012: 137)

<sup>309</sup> “En Madrid se hacen grande sacudidas, sí ¡ Y ese es el mal! ¡Se tiene caridad! Se dan limosnas. Se dan limosnas que exigen el agradecimiento, cuando no - y esto es lo más corriente- la pleitesía absoluta en cuerpo y alma.” ( o.c.: 136).

<sup>310</sup> Es curioso que cite el ejemplo de Bélgica porque precisamente las escuelas de este país servirán posteriormente como modelo para la creación de escuelas en España.



la primera escuela de asistentes sociales que será la única en España hasta que, en 1939, después de la guerra civil, se abra una segunda en Madrid.

Esta escuela surge con el nombre de *Escuela de Asistencia Social para la Mujer*, patrocinada por un médico barcelonés, Raúl Roviralt Astoul, e impulsada por el *Comité Femenino de Mejoras Sociales* creado en 1926. Inspirada en otras escuelas europeas, especialmente la Escuela Católica de Bruselas<sup>311</sup>, en la línea del *catolicismo social*,<sup>312</sup> tiene como principal misión “la educación de la clase obrera y la formación de personal competente para llevar a cabo esta tarea” (Molina, 1994: 85) desde una perspectiva católica reformista que busca disminuir las tensiones entre obreros y capitalistas, con un programa vinculado con la medicina social (Sarasa Urdiola, 1993) y concebida la asistencia social como algo propio de mujeres.

### 5.1.3.2. Desde el fin de la guerra civil hasta el año 54. Creación de las primeras escuelas.

Este periodo coincide con la época de posguerra caracterizada por el hambre, la represión y el miedo; con una parte importante de los españoles en el exilio y otros muertos o en las cárceles. Una España dividida entre vencedores y vencidos en la que la escasez de materias primas, fruto de la guerra, una política económica autárquica y el aislamiento internacional, lleva al *rationamiento* de las materias básicas y este, junto con la corrupción, al *estraperlo*. “Dios, Patria y Familia” son los ejes en torno a los que gira la ideología del franquismo, el *nacionalcatolicismo*, en el que se intenta adoctrinar a los españoles y, especialmente a las españolas. La asistencia social está fragmentada en diversas instituciones y, más que de asistencia social, se ha de hablar de beneficencia por su carácter benéfico-paternalista y su financiación ligada a la caridad y no a impuestos (Cerdeira, 1987); acción social caracterizada además por su carácter apostólico y moralizante. Sebastián Sarasa califica la política social del franquismo como un híbrido católico-fascista<sup>313</sup> (1993:113). Y, efectivamente, el “núcleo institucional de la asistencia social” que era el *Auxilio Social* (Cerdeira, 1987) se había forjado durante la guerra, junto con el del *Servicio Social de la Mujer*, a imitación del modelo alemán (Morales, 2010). La tarea de educación de las mujeres se delegó en la *Sección Femenina*<sup>314</sup>, que durante un tiempo tuvo conflictos con el *Auxilio Social*<sup>315</sup>, creado en 1938 en oposición al *Socorro rojo* de los republicanos (LLopis, 1984). La *Sección Femenina* se hizo cargo del *Servicio Social* a partir del año 39; lo que le permitió la posibilidad de adoctrinar a las mujeres y disponer de una gran cantidad de mano de obra gratuita para múltiples tareas asistenciales. Lo que llevó a que la importancia de la *Sección Femenina* durante el franquismo fuera cada vez mayor.

Paralelamente continuaban las actividades de asistencia social tradicionalmente realizadas por mujeres y ligadas a la Iglesia. Por una parte, mujeres seglares reunidas en torno a *Acción Católica* y, por otra, las

<sup>311</sup> “Su plan de estudios al ser una “filial de la Escuela Católica de Bélgica, era similar al de otras escuelas europeas.” (Pérez Rivero, 2010: 87)

<sup>312</sup> Pérez Rivero (2010) relaciona su creación con la celebración del *Primer Congreso Católico de Beneficencia Nacional*, celebrado en Barcelona en 1929.

<sup>313</sup> Este carácter híbrido se manifiesta en el *Fuero de los Españoles* (1938) que se sitúa entre la influencia del fascismo de Falange y la del catolicismo que reclama, frente a un control total del Estado, una mayor autonomía por las organizaciones, especialmente la Iglesia. (Sarasa Urdiola, 1993:112)

<sup>314</sup> Sección Femenina que promovía un discurso sobre la mujer en el que su principal objetivo era hacer agradable la vida a los hombres en el hogar tal como se pone de manifiesto en el discurso de Pilar Primo de Rivera en la Concentración Nacional de Medina del Campo, 30 de mayo de 1939.: “ la única misión que tienen asignadas las mujeres en la tarea de la Patria es el Hogar. Por eso ahora, con la paz, ampliaremos la labor iniciada en nuestras Escuelas de Formación, para hacerles a los hombres tan agradable la vida de familia, que dentro de la casa encuentren todo aquello que antes les faltaba, y así no tendrán que buscar en la taberna o en el casino ratos de expansión.” (citado en Morales, 2010: 286)

<sup>315</sup> Conflictos descritos en Morales (2010: 264-277)

congregaciones religiosas. No son muchos los estudios que hablan de esta etapa<sup>316</sup> pero se puede destacar que el principal objetivo de las mujeres de *Acción Católica* era la recatolización siendo la acción social una oportunidad para la catequesis (Montero, 2005), por eso, a pesar de algún solapamiento y tensión entre las mujeres de *Auxilio Social*, la *Sección Femenina* y las de *Acción Católica*, hay una voluntad de cooperación al coexistir unos objetivos y un discurso comunes (Blasco Herranz, 2005; Montero, 2005).<sup>317</sup> Pero ese objetivo principal de adoctrinamiento y moralización no excluye la existencia de una organización y el rigor en las tareas encomendadas, tal como se pone de manifiesto en el siguiente texto respecto a las prácticas concretas de las mujeres de *Acción Católica*, a partir de las *Memorias del Secretariado Benéfico Social de las Mujeres de Valencia* del curso 1940-41:

Distingue la memoria dos planos: el de la formación de las asociadas y las colaboradoras (antecedentes de lo que será el perfil curricular de las actuales asistentes sociales) y el plano de la acción. Describe la memoria con detalle y sobriedad, aportando datos concretos estadísticos sobre los recursos personales y materiales y sobre el número y tipo de atendidos en los distintos servicios. Preside toda la acción un cuidado por el rigor y la profesionalidad en la evaluación y selección de las necesidades (fichero de solicitudes, fichero de visitadoras y de obras, bolsa de colocación, atención legal y profesional de problemas, etc.). (Montero, 2005: 123,)

En 1942 se crea el *Secretariado Nacional de Caridad*, que posteriormente en 1953 pasaría a llamarse *Cáritas*, a partir del impulso de *Acción Católica* y con la participación de las *Conferencias de San Vicente*, que se apoya en la estructura previa de organizaciones de mujeres, tanto las de *Acción Católica* como las congregaciones religiosas, y, especialmente, en las *Juntas Parroquiales*. Desde este *Secretariado* se promueve la creación de *Secretarías Parroquiales de Caridad* para las que se debe reclutar personal para:

...recibir consultas o peticiones de los pobres, averiguar sus condiciones y procedencia, para evitar engaños, buscar el asilo o institución que pueda remediar sus necesidades, relacionarlos con las Conferencias de San Vicente o instituciones similares, darles los socorros urgentes transitorios (de los permanentes conviene que sigan cuidándose las Conferencias), etc. Especial cuidado dedicará a tener al día los ficheros. (Punto 9º de las Orientaciones prácticas para organizar el Secretariado Nacional de Caridad, 1942, citado por Sánchez Jiménez, 1998: 290)<sup>318</sup>

Si nos hemos detenido en este punto es por subrayar la continuidad de unas prácticas de mujeres en las que, sin negar el carácter fundamentalmente apostólico, se van desarrollando formas de organización, reflexión y sistematización de la ayuda social. Prácticas que se promueven desde esta incipiente *Cáritas*, pero que eran (como puede verse al comparar las dos últimas citas) una continuación de las que ya se venían desarrollando. Prueba de ello es que en las conclusiones de la segunda asamblea de Caridad en 1947 se habla de la necesidad de profesionalizar cada vez más la asistencia, fomentando la formación, especialmente de las mujeres, por lo que subrayan la conveniencia de que “estas secretarías (parroquiales de atención permanente)

---

<sup>316</sup> Montero (2005) en un artículo centrado en la acción católica en la posguerra dice que “Dentro de la precariedad historiográfica que afecta al estudio global de la asistencia benéfica y social durante el primer franquismo, las carencias son aún mayores si nos referimos al estudio de Acción Católica y del catolicismo social durante el primer franquismo.”(114) y cita una tesis de Inmaculada Blasco del 2003, de la que resulta un artículo (Blasco Herranz, 2005) en el que se compara la Sección Femenina con Acción Católica durante el franquismo y se subraya su importancia como transmisoras de unas ideas tradicionales sobre el papel de la mujer cuyo destino “natural” era la maternidad y el servicio a la familia y los otros.

<sup>317</sup> Blasco Herranz (2005) subraya algunas diferencias entre la *Sección Femenina* y *Acción Católica* respecto al discurso sobre la mujer en el sentido de una ausencia a la referencia explícita de la inferioridad y la sumisión a los varones en la *Sección Femenina*.

<sup>318</sup> Posteriormente, en 1943 se elaboran unas Bases para la organización y el funcionamiento del *Secretariado Parroquial de Caridad* (recogidas en Sánchez Jiménez, 1998: 293-297). En la 7ª se recomienda para conocer las necesidades de los pobres el “trato personal y directo” y como medio más adecuado la visita domiciliar que “servirá” para darse cuenta de su verdadera situación, y, conociendo sus causas, procurar racional y sistemáticamente aplicar los remedios que a su alcance estén”recomendando para dichas visitas a las conferencias de San Vicente de Paul y donde no hubiera, crearlas “poniendo en práctica sus métodos y penetrándose de su espíritu”. En la base octava se subraya que su actuación no interferirá en las competencias estatales limitándose a “inculcar el espíritu social cristiano”.

estuviesen desempeñadas por Mujeres de AC suficientemente preparadas y a ser posible con el título de Asistente Social” (Citado por Montero, 2005: 127). Y, en esta misma conclusión, aparece explícitamente la referencia a las escuelas de asistentes sociales subrayando la “gran conveniencia de prestar la máxima atención a las Escuelas de dichas asistentes en Madrid y Barcelona y su posible nacimiento en diversas diócesis. (conclusión 9”) (Citado por Montero, 2005: 127).

Esta última referencia es fundamental para entender la génesis del trabajo social en España, ya que fue precisamente *Cáritas* la que impulsó, una década después, la creación de la mayor parte de las escuelas de asistentes sociales en España.

Por tanto, nos encontramos con una situación de la asistencia social fragmentada en diversas organizaciones que tienen en común una fuerte presencia de mujeres, una vocación de apostolado y un discurso tradicional sobre las mujeres que las propias organizaciones se encargan de difundir.<sup>319</sup> Este discurso, que es una vuelta al más tradicional sobre las mujeres, en su doble forma de inferioridad y excelencia, presenta algunas peculiaridades respecto a épocas anteriores ya que se trata de *reeducar a las mujeres de acuerdo con su naturaleza* (en referencia a lo conseguido por las mujeres durante la II República y a los avances del feminismo en otros países) pero además, se liga a una identidad nacional que, en el caso de las mujeres, se centra en la maternidad y el cuidado a los otros, desde el catolicismo y por el bien de la patria, destacando el crucial papel de las mujeres en uno de los pilares de la misma: la familia (Blasco Herranz, 2005).

En este periodo (1939-1954) surgen algunas escuelas de asistencia social (Ver Tabla 9) impulsadas por grupos de *Acción católica* y de la *Sección Femenina*.<sup>320</sup> Dos de ellas surgen a principios del periodo (1939), mientras que las otras dos, con unas características muy particulares, no surgen hasta el final del mismo.

La fundada en Barcelona en 1932 se reabre en 1939 con otro nombre que refleja significativamente los cambios en el discurso; pasa de llamarse *Escuela de Asistencia Social para la Mujer*, a *Escuela de Formación para el Hogar y Obras Sociales Femeninas* y a depender de las mujeres de *Acción Católica*<sup>321</sup>. Ese mismo año se crea otra en Madrid patrocinada por el *Consejo Superior de las Mujeres de Acción Católica de España* (Molina, 1994)<sup>322</sup>. Durante casi quince años éstas son las únicas escuelas de asistencia social en España. Sólo al final del periodo contemplado se abren otras dos en Barcelona, en 1953 y 54. Ambas con unas características

<sup>319</sup> En relación con el peso relativo de la Iglesia y el Estado en las cuestiones sociales durante este periodo, las cosas no están del todo claras, por ejemplo, Morales (2010) señala que “Durante las décadas cuarenta y cincuenta, la participación de la Iglesia en la gestión de lo social fue perdiendo terreno ante otras instituciones públicas (Diputaciones y Ayuntamientos) que lo ganaban. Tales instituciones, junto con el Movimiento Nacional, se convertirían en las gestoras de la beneficencia. Si bien la Iglesia siguió ejerciendo un papel complementario al Estado, la entrada en escena del Auxilio Social y de la Sección Femenina iría mermando sus competencias hasta la creación del sistema de bienestar social democrático, (123) Sin embargo, si esto se puede aplicar a las cuestiones sociales en general, en el caso de la gestación del Trabajo social es mucho mayor el peso de las organizaciones religiosas que el del Estado (incluida la Sección Femenina) que, en general van siempre por detrás de las iniciativas de la Iglesia.

<sup>320</sup> Por otra parte, es de destacar, aunque es algo que se extiende más allá del periodo contemplado, que tanto en la *Sección Femenina* como en *Acción Católica*, pese a ser uno de sus principales objetivos la reeducación de las mujeres en el modelo del nacionalcatolicismo se da una contradicción entre el modelo de mujer que tratan de imponer y las prácticas, especialmente de las dirigentes, (Morales, 2010) que “permanecieron solteras, viajaron al extranjero, ejercieron tareas de responsabilidad, organización y gestión, accedieron a la cultura existente, y disfrutaron de las posibilidades de promoción socio-profesional que su pertenencia a la organización les ofrecía” (Blasco Herranz, 2005: 64).

<sup>321</sup> Sarasa Urdiola (1993) habla de tensiones entre quienes buscaban una mayor profesionalidad y quienes querían centrarse puramente del apostolado.

<sup>322</sup> Señala Molina que desde el curso 1942-1943: “...en esta Escuela recibieron formación profesional los “Celadores de la Moralidad” enviados por las Juntas Provinciales del Patronato de Protección de la Mujer, que se preparan para ocupar al fin de sus estudios, los cargos que les estaban destinados en aquel organismo oficial, dependiente del Ministerio de Justicia.” (1994: 90)

diferentes al resto de escuelas que se irán creando posteriormente. La primera para Visitadoras Psiquiátricas y la segunda exclusivamente para varones, la única de este carácter en España en todos los tiempos, con unos objetivos muy claros: prepararlos para administrar y dirigir las obras sociales. (Molina,199) Lo que pone de manifiesto el carácter subordinado con el que se concebía la asistencia social como “profesión” de mujeres. Las escuelas femeninas se apoyaban en el discurso de la excelencia para subrayar las cualidades maternas:

A todas la que aspiran a hacer el bien, a ser útiles, a las que seriamente quieren preparar su porvenir de esposas, madres de familia y madres espirituales... (Barcelona,1939; citado en Molina,1994:145)

Carrera femenina cuyo ejercicio supone cultura sólida, amplitud de criterio, sentido social, delicadeza, tacto y espíritu de sacrificio. Carrera de los tiempos actuales al servicio de la Sociedad y de la Iglesia” (Madrid, 1946; citado en Molina, 1994: 145)

Este discurso moralizante y religioso, ligado al nacionalcatolicismo, fuertemente patriarcal, se refleja tanto en los discursos de las primeras profesionales (Cordero-Ramos, 2011), como en los escasos escritos, como en las tesis de fin de carrera (Acero et al., 2010,) atravesando profundamente el trabajo social en España en sus primeros tiempos (Zamanillo y Martín, 2010) .

#### **5.1.3.3. Desde 1955 hasta la creación de la Escuela Oficial de Madrid (1967): proliferación de escuelas y primeras asociaciones.**

Este es el periodo en el que se crean, en muy pocos años, la mayor parte de las escuelas de trabajo social que, a día de hoy, y transformadas en facultades, existen en España. Una época diferente a la anterior, en la que se producen grandes cambios económicos y sociales, no así políticos, ya que España sigue inmersa en la dictadura que se aferra a una ideología que, poco a poco, va perdiendo fuerza entre muchos españoles por la confluencia de diversos factores. El punto de partida para los cambios es el fin de la autarquía. Poco a poco se van a ir produciendo una serie de cambios que transformarán la vida cotidiana de los españoles. En 1952 termina el racionamiento. En 1953 España comienza a salir del aislamiento internacional con la firma de los concordatos con la Santa Sede<sup>323</sup> y los acuerdos con EEUU; en 1955 es admitida en la ONU; en 1957 entran los llamados tecnócratas del Opus en el gobierno y elaboran el Plan de Estabilización de 1959 que estimula la inversión extranjera y posibilita el inicio del crecimiento económico y también de grandes movimientos de población. Por una parte, se inicia el éxodo rural por el que España deja de ser un país fundamentalmente agrícola y la población comienza a aglomerarse en torno a las principales ciudades, por otra, numerosos trabajadores emigran a Europa y, por último, comienza en este periodo la afluencia masiva de turistas. Todo ello además de favorecer el crecimiento económico permite a los españoles entrar en contacto con otras realidades fuera del control férreo de la censura y la propaganda franquista, lo que, unido a la expansión de los medios de comunicación, posibilita el cambio de mentalidad de un gran número de españoles así como los comienzos de una cierta oposición al régimen franquista, tanto en forma de huelgas obreras entre las que destaca la de la minería de Asturias del 62, como el principio de movimientos estudiantiles y resurgir del nacionalismo en el País Vasco y Cataluña. Todos estos cambios se reflejan también en ciertos cambios en el discurso y las prácticas de las mujeres que, entre otras cosas, se va concretando en un, cada vez mayor, acceso a la educación.<sup>324</sup>

---

<sup>323</sup> Concordato que, según Sarasa Urdiola (1993) posibilita un rebrote del catolicismo social y, por tanto de Acción Católica y movimientos católicos obreros.

<sup>324</sup> Como ejemplo de los cambios que se inician durante esta década, cabe destacar que en 1960 un grupo de mujeres intelectuales católicas crean el Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer y a mediados de los sesenta se publican traducidas las obras más importantes del feminismo (Ballarín, 2001).

En cuanto a la acción social, entre 1957 y 1962 se va cambiando de una situación de beneficencia a otra de “asistencia social” (Cerdeira, 1987) pero, aunque hay un mayor interés por lo social, coexisten una acción social financiada con fondos públicos y la beneficencia tradicional. El punto de partida de la institucionalización de la asistencia social es la creación en 1960 del FONAS (Fondo Nacional de Asistencia Social) sin que su creación suponga la desaparición del Auxilio Social. En 1963 con la Ley de Bases de la Seguridad Social aparece en España el término *Servicios Sociales* como sistema de prestaciones específicas diferenciados de la asistencia social.

En relación con la asistencia social y, especialmente, con el surgimiento de las escuelas de asistentes sociales es importante señalar la creciente presencia de *Cáritas*,<sup>325</sup> apoyada por el gobierno, que le encomienda el reparto de la ayuda americana.<sup>326</sup> Siguiendo el resumen histórico que hacen Linares (1986) y Sánchez Jiménez (1998) sobre las tareas de *Cáritas*, destacamos las relacionadas con la formación en asistencia social. A partir de 1953 se promueve una orientación más técnica de la acción social de manera que ese año se crean centros de estudio benéfico asistenciales con la finalidad de “unificar, formar técnicamente y difundir la doctrina y método de acción caritativa” (Linares, 1986: 342); en 1955 se abre en Madrid una *Escuela de Asistentes Sociales* dirigida a religiosas<sup>327</sup>; en 1956 se organiza un cursillo para *Visitadoras de Caridad*; en 1957 se crea la sección de Asistencia Social; 1958 es un año crucial ya que junto con la creación de numerosas escuelas de asistencia social por diferentes ciudades españolas (ver tabla 9), se crea el *Instituto de Estudios de Sociología Aplicada* y se inicia la publicación de la revista *Documentación Social*.<sup>328</sup> Una vez creadas las escuelas, en 1959 se promueve la *Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social (FEEISS)*, primera asociación en torno al trabajo social en España con un gran peso en su desarrollo. *Cáritas*, por tanto, es una institución que tiene una gran importancia en el impulso de la asistencia social profesionalizada y, por tanto, de los estudios de trabajo social en España.<sup>329</sup>

Sin embargo, no era *Cáritas* la única interesada en el impulso de la formación en la asistencia social como pone de manifiesto un documento de esta época, un artículo de Maillo (1958) en el que describe lo que entiende por acción social y defiende la necesidad de impulsar la formación de los asistentes sociales. En su concepción se mezclan elementos religiosos y moralizadores con la necesidad de tecnificación de la asistencia basada en el aporte de las diferentes ciencias, por una parte y una ideología por la que se responsabiliza a los individuos de

<sup>325</sup> Gutiérrez Resa (2013) dice que *Cáritas* va cogiendo fuerza según se va debilitando la *Falange*.

<sup>326</sup> El reparto de esa ayuda supuso para *Cáritas* la creación de una enorme infraestructura ya que según los datos de la propia institución (Sánchez Jiménez, 1998) en 1957 en la distribución de alimentos trabajaban 210.749 personas. Además de la concesión del reparto de la ayuda, el gobierno le dio en 1955 un crédito de 100 millones.

<sup>327</sup> Esta escuela, *Escuela de Asistencia Social de San Vicente de Paul*, tiene una extraordinaria importancia en el desarrollo de los estudios de trabajo social en España ya que en ella estudian muchas de las religiosas que posteriormente dirigirán la mayor parte de las escuelas de asistencia social que se van creando por distintas ciudades españolas.

<sup>328</sup> Revista de la que Gutiérrez Resa dice que “constituyó durante mucho tiempo una fuente esencial, prácticamente de obligada consulta, para todo aquel que quisiese conocer la realidad social de España.” (2013: 255).

<sup>329</sup> A la importancia de *Cáritas* en el cambio de orientación de la beneficencia se refiere Sarasa Urdiola: “En 1957, se creó la sección social de *Cáritas Nacional*, con el objetivo de generar acción social y superar la tradicional acción benéfica que caracterizaba a la asistencia franquista. Desde *Cáritas* se promovieron los Centros Sociales en los barrios obreros, las cooperativas de consumo, de vivienda y de producción, y se llevaron a cabo experiencias de desarrollo comunitario en algunas localidades rurales del sur de España. De la mano de *Cáritas* se introdujo en nuestro país una nueva concepción de la asistencia social más crítica con las injusticias sociales, que se legitimaba ideológicamente con criterios de discriminación positiva y educación compensatoria para la obtención de una mayor igualdad de oportunidades, a la vez que reconocía la necesidad de encuadrar a los desfavorecidos en organizaciones de presión para alterar las estructuras que generan desigualdad. Una idea que no distaba mucho del trabajo social defendido por la izquierda europea de esas fechas, que estaba cuestionando los procedimientos tradicionales de la asistencia social.” (1993: 152-3)



sus problemas<sup>330</sup>, al tiempo que sitúa a los asistentes sociales en un plano auxiliar y técnico. Así, considera que la acción social:

se dirige a la normalización de las comunidades, eliminando, en la medida posible, los motivos de desviación, y desintegración que existan en ellas. La miseria, la ignorancia, la deficiencia mental, las tendencias antisociales, no desaparecerán nunca por completo, ya que son taras que dejó en la naturaleza humana el pecado original. (...) Ahora bien, es innegable que la Psicología, la Sociología y la Antropología han descubierto medios capaces de evitar o eliminar numerosas causas de inadaptaciones y conflictos, lo mismo en el plano individual que en el colectivo. La investigación social pondrá a disposición de los encargados de evitar deficiencias y satisfacer necesidades atendibles los recursos científicos necesarios para llevar a cabo su misión. No otro es el papel del Servicio Social. El ideal sería que los miembros de este servicio fueran los mismos investigadores de Antropología y Sociología aplicada. Pero la realidad nos obliga a admitir un tipo de personal auxiliar que, informado de los principios y las técnicas del estudio social, sea capaz de actuar eficazmente en el sector de la acción social que se le haya encomendado, a la vez que proporciona datos de primera mano obtenidos en su contacto con el ambiente de que se trate, susceptibles de iluminar las tareas del investigador especializado. Esta es la función propia de los Asistentes Sociales, o Auxiliares Sociales, como se les llama en otros países. (Maillo, 1958: 31)

Compara también la situación de la asistencia social en España con la de otros países cercanos (Italia con 30 escuelas y Francia con 63) y describe la situación española como de “un retraso estremecedor” (Maillo, 1958: 32).

En este ambiente e impulsadas en su mayoría por la Iglesia<sup>331</sup> y, en concreto por *Cáritas*, es como surgen durante este periodo la mayor parte de las escuelas de asistencia social en España, teniendo como protagonistas principales a grupos de mujeres que, aunque siempre supeditadas en última instancia a una dirección y supervisión masculinas, poco a poco van desarrollando prácticas más especializadas y sistemáticas. Grupos de mujeres, tanto religiosas como laicas, que no aparecen repentinamente en escena, sino que continúan el proceso de feminización de la asistencia social del XIX ligado por una parte al discurso de la excelencia y, por otra, a una concepción moralizante y religiosa de la asistencia social. Todo ello exacerbado por el discurso sobre la asistencia social y las mujeres, propio del nacionalcatolicismo en el que el papel de las mujeres está exclusivamente en el hogar, por lo que se constituye en una vía que permite el acceso a las mujeres a ámbitos diferentes al doméstico.

El retraso con el que surgen estas escuelas en España respecto a otros países de su entorno propicia que tomen como modelo otras escuelas, especialmente europeas y católicas.<sup>332</sup> Entre 1955-67 se crean en España la práctica totalidad de las escuelas de asistencia social que han existido en este país, ya que de las 43 escuelas que ha habido, durante este periodo se crean 37 (4 se habían creado antes y dos posteriormente) (ver tabla 9). El punto de partida de esta eclosión de escuelas, que se concentra especialmente entre 1958 y 1963 (periodo en el que se crean 29 escuelas), es la apertura en 1955, impulsada por *Cáritas*, de una escuela dirigida por las Hermanas de la Caridad orientada exclusivamente los tres primeros años a la formación de religiosas. Tres años más tarde, en 1958, impulsadas en su mayoría por *Cáritas* y dirigidas muchas de ellas por religiosas graduadas

---

<sup>330</sup> Esta idea se manifiesta también en las tesis de fin de carrera de las estudiantes de las primeras escuelas de asistencia social: “Subyace aquí la antigua idea de que el pobre lo es por su causa, por su falta de carácter, por su negligencia, etc. por lo que la ayuda es, en muchos casos, represiva,(...) nadie es responsable de lo que ocurre salvo ellos mismos y, por tanto, la ayuda no cuestiona el entorno, ni aporta otra metodología que el conocimiento de la persona por sus necesidades, y la ayuda está desconectada de ese análisis (Pérez Rivero, 2010: 97)

<sup>331</sup> Sarasa Urdiola afirma que “las vinculaciones religiosas de la asistencia social española han sido tan intensas, que es preciso hacer un análisis del catolicismo español para entender la evolución de los servicios sociales en nuestro país”.(1993: 136)

<sup>332</sup> Por ejemplo, al relatar la historia de la Escuela “Nuestra Señora del Camino” de León en 1961 se cuenta que “De Italia vinieron las primeras religiosas para ponerla en marcha. Estas religiosas pertenecían al Instituto de las Asistentes Sociales Misioneras.”(Gómez García, 2012: 235)



en esta primera escuela, se crean en un sólo año más de diez escuelas en diversas ciudades españolas.<sup>333</sup> Y a partir de ahí, cada año, hasta 1967 se van creando nuevas escuelas.

Tabla nº 9: Cronología de la creación de Escuelas de asistentes sociales en España

Año	Nombre	Lugar	Organismo promotor	Dependencia	Sexo del alumnado el momento de su creación	Vigente en 1970 (Vázquez, 1971)	Vigente en 1982 (Fundación Universidad empresa 1983)
1932	Escuela de Asistencia Social para la Mujer(1932) Escuela de Formación para el Hogar y Obras Sociales Femeninas (1939) (Escuela Católica de Enseñanza Social (1944))	Barcelona	Iglesia Católica	Patronato	Mujeres	sí	si
1939	Escuela de Formación Familiar y Social (Escuela de Formación Social)	Madrid	Iglesia Católica (Consejo Superior de las Mujeres de Acción Católica)	Comunidad religiosa	Mujeres	sí	no
1953	Escuela de Visitadoras Psiquiátricas (Escuela de Visitadoras Sociales Psicológicas Santa Teresa)	Barcelona	Sección Femenina	Sección Femenina	Mujeres)	sí	si
1954	Escuela Social Masculina (Escuela de Servicio Social)	Barcelona	Iglesia Católica	Empresa privada	Varones	sí	no
1955	Escuela de Asistentes Sociales “San Vicente de Paul”	Madrid	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí
1958	Escuela Diocesana de Asistencia Social “San Vicente de Paul”	Bilbao	Iglesia Católica	Diocesana Hijos de la	Mujeres	sí	no
	Escuela de Asistentes Sociales “Santa Teresa”	Madrid	Sección Femenina	Sección Femenina	Mujeres	sí	no
	Escuela de Servicio Social “Santa Luisa Marillac”	Madrid	Iglesia Católica	Hijas de la Caridad	Mujeres	sí	no
	Escuela de Formación Social(1957?)	Sabadell-Tarrasa	Iglesia Católica	Hijas de la Caridad	Mujeres	sí	no
	Escuela Diocesana de Asistentes Sociales (Escuela de Asistencia Social)	San Sebastian	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí (Itxas gain)
	Escuela de Asistentes Sociales San Pablo (Escuela de Asistencia Social)	Santa Cruz de Tenerife	Iglesia Católica	Patronato	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Enseñanza Social de Galicia	Santiago de Compostela	Iglesia Católica	Patronato	Mujeres	sí	sí
	San Vicente Paul (Escuela de Asistencia Social)	Sevilla	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales de San Fructuoso (Escuela de Asistentes Sociales “Jesús María”)	Tarragona	Iglesia Católica	Patronato Religiosas de Jesús y María	Mujeres	sí	sí
	Escuela Diocesana de Asistentes Sociales (Escuela de Asistentes Sociales)	Valencia	Iglesia Católica	Diocesana Instituto Social Femenino	Mujeres	sí	sí
1959	Escuela Diocesana de Asistencia Social “San Vicente de Paul”	Zaragoza	Iglesia Católica (Caritas)	Hermanas de la Caridad	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales (Pío XII)	Gijón	Iglesia Católica	Hijas de la caridad	Mujeres	sí	sí
	Escuela Diocesana de Asistencia Social “San Vicente Paul”	Malaga	Iglesia Católica	Hijas de la Caridad	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales	Palma de Mallorca	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí (Estudio General Luliano)

<sup>333</sup> De la importancia de esta escuela habla M<sup>a</sup> Victoria Molina en su tesis sobre las Escuelas de Trabajo Social: “Cuando la escuela había diplomado tres promociones de religiosas, se vio la conveniencia de que las personas seglares se formaran en centros de toda solvencia moral y se abrió una segunda sección para seglares. Así, cuando se presentó al Ministerio de Educación solicitud de reconocimiento oficial (1964) la Escuela había formado ocho promociones de religiosas (..) y cinco promociones de seglares (..)La influencia de esta Escuela fue grande pues (...) en ese mismo año 1964, nueve Escuelas de Asistencia Social estaban dirigidas por religiosas que habían sido formadas en esta Escuela de Madrid.” (Molina, 1994: 94)

Tabla nº 9: Cronología de la creación de Escuelas de asistentes sociales en España(cont.)

Año	Nombre	Lugar	Organismo promotor	Dependencia	Sexo del alumnado el momento de su creación	Vigente en 1970 (Vázquez, 1971)	Vigente en 1982 (Fundación Universidad empresa , 1983)
1960	Escuela Superior de Servicio Social	León	Iglesia Católica	Diocesana/ Cruz Roja	Mujeres	sí	sí (Nuestra Señora del Camino)
	Escuela de Asistentes Sociales San Vicente Paul	Pamplona	Iglesia Católica	Hijas de la Caridad	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales Dolores Sopena	Toledo	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	no	no
	Escuela de Formación Social (Escuela de Servicio Social)	Valladolid	Iglesia Católica	Comunidad religiosa	Mujeres	sí	sí
1961	Beata María Ana de Jesús (Escuela de Asistencia Social Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón)	Madrid	Iglesia Católica	Hermanas Hospitalarias	Mujeres	no	no
	Escuela Católica de Formación Social "Torras I Borges"	Manresa	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	no
1962	Escuela de Asistentes Sociales Santa Luisa Marillac	Cádiz	Iglesia Católica	Hijas de la Caridad	Mujeres	sí	no
	Escuela técnica de asistentes sociales "Santa Teresa"	Córdoba	Sección Femenina	Sección Femenina	Mujeres	sí	no
	Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"	Granada	Sección Femenina	Sección Femenina	Mujeres	sí	sí
	Escuela Diocesana de Asistencia Social "San Vicente de Paul"	Granada	Iglesia Católica	Hijas de la Caridad	Mujeres	sí	no
	Escuela de Asistencia Social	Lérida	Cruz Roja	Cruz Roja (Dirigida por Hijas de la Caridad)	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales Virgen del Remedio	Alicante	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí
1963	Escuela Diocesana de Asistentes Sociales Nuestra Señora del Pino (Escuela de Asistencia Social)	Las Palmas de Gran Canaria	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales Consuelo Moreno	Madrid	Iglesia Católica	Hermandades del Trabajo	Mujeres	sí	no
	Escuela de Asistentes Sociales "Santa Teresa"	Salamanca	Sección Femenina	Sección Femenina	Mujeres	sí	sí
1964	Escuela de Asistentes Sociales	Burgos	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	no
	Escuela de Asistentes Sociales (Escuela de Asistentes Sociales de la Universidad de Navarra)	Pamplona	Opus Dei	Universidad de Navarra	Mujeres	sí	no
	Escuela Diocesana de Asistentes Sociales (Escuela de Asistentes Sociales)	Vitoria	Iglesia Católica	Diocesana	Mujeres	sí	sí
1965	Escuela de Asistentes Sociales (Escuela de Asistencia Social)	Oviedo	Diputación Provincial	Diputación Provincial	?	sí	sí
1966	Escuela de Asistentes Sociales	Huelva	Sindicatos	SEU	?	sí	sí (San Isidro del Saul)
	Escuela de Asistentes Sociales Pío XII (Escuela técnica de Asistentes Sociales Juan XXIII)	Santander	Universidad Politécnica	Universidad Politécnica	?	sí	sí
1967	Escuela Oficial de Asistentes Sociales	Madrid	Ministerio de Educación	Ministerio de Educación	?	sí	sí
	Escuela de Asistentes Sociales de la universidad Laboral Femenina	Zaragoza	Ministerio de Trabajo	Ministerio de Trabajo	?	sí	sí
1972	Escuela de Asistentes Sociales	Logroño	Caja de Ahorros de	Caja de Ahorros de	?	-	sí
1974	Escuela de Asistentes Sociales	Gerona	Escuela de A.S. Santa Teresa	Escuela de A.S. Santa Teresa	?	-	no

Fuente: Elaboración propia a partir principalmente de Molina (1994) pero contrastada con los datos de Morales(2010) y la de diversos artículos que hablan del origen de las diferentes escuelas.

Después de la Iglesia y con una gran diferencia en cuanto al número, la segunda institución impulsora de las escuelas de asistencia social en España fue la Sección Femenina cuya delegada nacional consideraba que las escuelas de asistentes sociales encajaban perfectamente en la labor que realizaban (Molina, 1994) de manera que entre 1957 y 1964 impulsó la creación de cuatro escuelas.

Las escuelas surgen, por tanto, con un marcado carácter religioso (Vázquez, 1971; Zamanillo, 1987; Molina, 1990, 1994) de apostolado “donde era difícil desligar lo académico y profesional del apostolado, entrega a los demás, espíritu de servicio, ayuda y vocación. Vázquez (1971) en uno de los estudios pioneros sobre el trabajo social en España afirma que “las Asistentes Sociales pioneras se formaron pensando mucho más en móviles apostólicos y asistenciales que en los puramente profesionales”(51). Ello impregnó la profesión y a sus profesionales desde sus comienzos hasta la década de los sesenta” (Banda et al., 2001: 142) momento de inicio de importantes cambios.<sup>334</sup> Carácter religioso que unido al deseo de tecnificación y cientificidad,<sup>335</sup> que irá en aumento a lo largo del periodo <sup>336</sup> y la creencia en las *aptitudes naturales* para estos menesteres de las mujeres<sup>337</sup> están en la base de la creación de las escuelas de asistencia social en España. Así, por ejemplo, en el decreto de creación de la Escuela Superior de Servicios Sociales de León, el obispo decía respecto a las asistentes sociales que es “el nombre que prevalece hoy para designar las personas que, teniendo condiciones naturales y vocación, se preparan técnica y científicamente con estudios superiores para saber prestar ayuda eficaz al necesitado” (citado por García Lobo, 2011: 64) subrayando el carácter religioso de la Escuela la cual “se inspira clara y abiertamente en la doctrina social del cristianismo, no solamente en la enseñanza de sus doctrinas, sino también en toda la técnica de las relaciones humanas” (citado por García Lobo, 2011: 65). Muy ilustrativo también de este carácter religioso, del impulso de *Cáritas*, así como de la relación de las escuelas con prácticas anteriores de mujeres en la asistencia social y del deseo de profesionalización, es el relato que hacen un grupo de alumnas de la primera promoción de la Escuela de Valencia sobre su surgimiento en 1958:

En aquellos años la Iglesia de Valencia la dirigía un Arzobispo con gran sensibilidad social:(...)Cáritas Diocesana en su actividad caritativo-social iba detectando situaciones ante las que se debía actuar con profesionalidad. El Arzobispo decidió crear la Escuela y se lo encomendó a la Institución Javeriana, que envió a María Luisa Ballesteros a estudiar la carrera a Bélgica, precisamente a una Escuela socialista de gran prestigio.

Ella fue la primera Directora(...)También participó Cáritas Española con una aportación de trescientas mil pesetas para iniciar su funcionamiento. Así, la Iglesia de Valencia y Cáritas quedaron comprometidas con la profesión. (...)

No es de extrañar que las primeras promociones surgieran entre mujeres que estaban realizando alguna tarea social en parroquias o Entidades de Acción Social. Casi todas sentían ya la necesidad de cambios y de una acción más profesional

---

<sup>334</sup> Algunas autoras hablan del rechazo y el olvido hacia este origen por parte de la profesión (Molina, 1990, 188) (Banda et al., 2001, 142)

<sup>335</sup> Esta importancia creciente que las alumnas conceden a la formación se refleja en las palabras de Freijanes (2010) alumna de la Escuela de san Vicente Paul: “he de decir que mi promoción en el año 1960, era la primera promoción de alumnas seglares, ya que desde 1955, esta escuela había impartido formación en trabajo social, aunque únicamente dirigida a religiosas. Dentro de mis compañeras (ya que no había alumnos varones) lo que primero que me viene a la memoria es el compromiso y la seriedad en los estudios, así como la vocación por la carrera y el entusiasmo, particularmente a la hora de hacer prácticas profesionales. (...)Por fin podíamos empezar a desterrar una beneficencia, graciable y paternalista a través de una formación sólida, (108)

<sup>336</sup> Como se pone de manifiesto en el análisis de las tesis de fin de carrera: sobre todo en los sesenta (Pérez Rivero, 2010).

<sup>337</sup> Prueba de ello es que todas las escuelas que se abren son para mujeres y en la propaganda de las escuelas se ponía de manifiesto la adecuación de estos estudios con el carácter y las cualidades femeninas, así, Molina (1994) recoge propaganda de la Escuela de San Vicente de Paul de Madrid (sin fecha) en la que, entre otras cosas, se dice que los estudios contribuirán a “desarrollar y valorizar tus cualidades femeninas; llenar tu vida de intereses humanos y fecundidad apostólica” (146) e incluso, a finales de este periodo, cuando ya alguna escuela había admitido varones, se insiste en el carácter femenino de la profesión, como es el caso de Vitoria en 1966: “.. creando para ello promociones de muchachas tituladas que con un recia personalidad van a llevar en estos momentos de intensa evolución su espíritu cristiano, femenino y social a los campos más diversos de la Sociedad.”(146). Sin embargo, mucho antes, algunas voces hablan de que esta labor puede hacerse tanto por hombres como por mujeres como es el caso de Mailló (1958).

que diera mejores resultados y que actuara sobre las causas de las desigualdades y problemáticas que se daban. En la mayoría de los casos la motivación de las primeras alumnas fue religiosa o social. (Blanquer et al. , 2012: 94-5)

Junto con el carácter religioso, el otro eje que marca el surgimiento de las escuelas de trabajo social es el discurso del nacionalcatolicismo sobre la mujer (Roldán y García, 2010), discurso en el que se insiste en el importante papel de mujer en el hogar y en la familia y solo se acepta el trabajo femenino como excepción y en el caso de profesiones que prolonguen el papel de la mujer en el hogar; discurso que, no obstante, va variando a lo largo de este periodo o, al menos, el discurso hegemónico del nacionalcatolicismo de los cincuenta que se manifiesta en los primeros años de las escuelas de trabajo social se va matizando durante los sesenta por la influencia de los cambios que durante esta década se van produciendo en relación con las mujeres, que no van a ser significativos hasta finales de los sesenta. Así, Pérez Rivero (2010) al analizar los cambios en las tesinas de fin de carrera, distingue dos etapas, la primera, en los cincuenta en la que todas las tesinas reflejan que el papel de la mujer está en el hogar y en el cuidado a los otros, afirmando la autoridad del hombre sobre la mujer e identificando la resignación y el espíritu de sacrificio como las principales virtudes de la mujer que “solo se realiza como persona a través de terceros, como esposa y madre”(92). En la segunda etapa que sitúa en los 60, se habla ya del trabajo extradoméstico de las mujeres pero “en todas ellas se hace recaer sobre el trabajo de la mujer toda una serie de males familiares: abortos, niños prematuros, problemas en la educación de los hijos, pérdida de moral, de buenos hábitos en las propias mujeres con embarazos fuera del matrimonio, etc.” (95). Roldán y García (2010) en su análisis de las tesinas que entre 1945 y 1965 se realizan sobre el tema de la mujer destacan como características: metodología pobre, falta de marco teórico; escasa o nula bibliografía, falta de análisis crítico, contenidos ideológicos compatibles con la doctrina del nacionalcatolicismo y perspectiva religiosa y moralizante lo que consideran un reflejo del nivel de formación de las escuelas en esta etapa en la que “la función del asistente social que se desprende de los contenidos es la de su actuación controladora y «normalizadora» (con muy pocas excepciones)” (130). De este análisis concluyen que

las Escuelas de Asistencia Social no participaron ni colaboraron con los movimientos sociales y políticos críticos con el régimen franquista, antes bien se observa que predomina su función de transmisoras y defensoras de la ideología dominante. En este sentido hay que considerarlas deudoras de su tiempo, aún así, hubo profesionales que desarrollaron un interesante trabajo y a finales de los años sesenta ya se va a desarrollar un movimiento crítico en el ámbito de la profesión que cuestiona la existencia de la dependencia moral y política de la asistencia social y replantea una perspectiva laica e independiente.(Roldán y García, 2010: 138)

Por tanto, durante este periodo las escuelas de trabajo social se dirigen a un público femenino al considerar esta profesión como una prolongación del papel tradicional de la mujer, “una especie de “maternidad social” para las mujeres de la burguesía” (Báñez, 2005: 90) en las que el apostolado se mezcla con el deseo de mejorar y tecnificar el proceso de ayuda y, solo en contadas excepciones, se cuestiona el carácter femenino de la profesión (Azpeitia, 2003). Esta “maternidad social”, especie de sucedáneo de la maternidad real, considerada meta y realización plena de la feminidad, se estimula a través de la asistencia social<sup>338</sup> de manera que no solo no se cuestiona sino que se considera “natural” que las asistentes sociales sean mujeres al identificar las cualidades deseables en las profesionales con las que derivan del discurso de la excelencia: sacrificio, abnegación, entrega al otro, etc.<sup>339</sup>

<sup>338</sup> Por ejemplo, en las tesinas sobre la infancia se subraya que en contacto con la infancia abandonada se desarrollan los instintos de maternidad (Rodríguez Rodríguez y Vicente, 2010).

<sup>339</sup> Gil Parejo(2014) cita un estudio del año 1961 de Elsa Hörler de Carbonell titulado *Origen y objeto del Servicio Social (Misión de las Asistentes Sociales)*, en el que “la imagen que traslada de «las asistentes sociales» (término que utiliza) va muy ligada al componente vocacional y al sentimiento de abnegación de la mujer en el ejercicio de su profesión. En las conclusiones y perspectivas de la profesión, esta autora señala que «la profesión de asistente social precisa de una gran abnegación y constituye un legítimo orgullo para el sexo femenino que casi las cuatro quintas partes de los asistentes sociales hayan sido y sean mujeres. (174)

Es durante este periodo cuando surgen las primeras asociaciones en torno al trabajo social. La primera de ellas fue una asociación, impulsada por *Cáritas*, que reunía a las escuelas católicas de asistencia social.<sup>340</sup> En un primer momento se llamó *Confederación Católica de Escuelas de la Iglesia de Asistentes Sociales* y más adelante *Federación Española de Escuelas de la Iglesia de Servicio Social (FEEISS)*. Esta asociación, surgida en 1959, tuvo una gran importancia en el desarrollo y unificación de los estudios de trabajo social así como en la formación de los profesores y la formación permanente de las asistentes sociales (Molina, 1994) destacando su papel en la consecución del reconocimiento oficial de los estudios en 1964 (Colomer, 2009), aspiración por la que trabajaron y se unieron las diferentes escuelas de asistentes sociales españolas.

Dos hechos importantes marcan en el año 1967 el fin de este periodo y el inicio del siguiente. En este año culmina el reconocimiento oficial de los estudios de trabajo social con la creación de la *Escuela Oficial de Asistentes Sociales* y se aprueban los estatutos de la *Federación Española de Asistentes Sociales (FEEDAS)* cuya andadura se había iniciado en 1962 con el objetivo, precisamente, de conseguir el reconocimiento oficial de los estudios (Llopis, 1984). En el escrito de 1962 con el que se inicia la FEEDAS se subraya la necesidad de aumentar el prestigio de la profesión y se alude a la necesidad de controlar la entrada para conseguir el cierre profesional:

Ante el auge que va tomando la profesión de asistentes social en España y la necesidad de que adquiera lo más pronto posible el prestigio de que goza en el extranjero, se nos plantea (...) la necesidad de defender nuestros derechos (...). El problema más acucian es el reconocimiento del título para que(...) no se establezca competencia profesional con personas que sin haber cursado los estudios completos, tengan facilidad de obtener puestos con el consiguiente desprestigio de la profesión.( Citado en Llopis, 1984, 29-30)

Ambas asociaciones tendrán un importante papel en el proceso de construcción de la identidad profesional y en el de institucionalización del trabajo social durante el siguiente periodo con la consecuente consolidación del trabajo social como campo profesional y académico, especialmente la FEEDAS que promueve los Congresos y la creación de los Colegios profesionales así como la elevación del nivel de los estudios de los asistentes sociales.

#### 5.1.3.4. Desde 1968 hasta la incorporación a la universidad (1983)

Este periodo es una época de grandes cambios tanto para la sociedad española en general como para el trabajo social en particular.<sup>341</sup> Desde una perspectiva histórica amplia, podemos calificar este periodo como el de transición de la dictadura a la democracia si consideramos que es a finales de los sesenta cuando empieza a gestarse la transición y se suele considerar el año 1983, inicio de una década de gobiernos socialistas, el final de la transición. Desde la perspectiva de la acción social, durante la transición se produce un aumento de los gastos sociales y se construye, a partir del “raquítico” sistema de bienestar franquista (Sarasa Urdiola, 1993: 118) “un sistema de bienestar público defendido por sindicatos y sectores de izquierda”(o.c.:127). Desde la perspectiva del trabajo social en España es también una etapa de grandes cambios que se inicia con la celebración en Barcelona del *Primer Congreso Nacional de Trabajo Social* en 1968 y culmina en 1983 con la incorporación de los estudios de trabajo social a la universidad, aspiración por la que se lucha a lo largo de todo el periodo.<sup>342</sup> Un

---

<sup>340</sup>Durante este periodo las escuelas de la Iglesia fueron el núcleo más importante la formación de asistentes sociales en España. (Colomer, 2009)

<sup>341</sup>Castillo (2007) señala que los grandes cambios que se producen en la sociedad española entre 1969 y 1983 afectan al trabajo social y considera el cierre de este periodo la publicación de la Orden Ministerial de 12 de abril de 1983 (BOE 29 de julio) por la que se establecen las directrices para la elaboración del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

periodo de “intensa búsqueda de autodefinition y reconocimiento de los profesionales” (Zamanillo,1987: 97); un periodo de crisis (Martín Estalayo, 2012) y cambio<sup>343</sup> en el que cristaliza y toma forma el trabajo social en España<sup>344</sup> y en el que poco a poco se va construyendo y definiendo el trabajo social como campo disciplinar y profesional. Si el periodo anterior se puede caracterizar como el de creación de escuelas y consecución del reconocimiento oficial de los estudios, primer paso para el reconocimiento profesional,<sup>345</sup> en este periodo se va un paso más allá en el proceso de construcción profesional con la celebración de congresos, seminarios, asambleas, jornadas, proliferación de asociaciones, creación de revistas<sup>346</sup> y publicación de los primeros estudios sobre la profesión en España. Las profesionales se unen en la lucha por la consecución del estatus universitario para los estudios de trabajo social<sup>347</sup> y en la defensa y colaboración en el establecimiento de un sistema de servicios sociales propio de un Estado de Bienestar, que se convertirá en el espacio fundamental de actuación profesional. Al final del periodo se consiguen dos de las metas por las que se lucha durante el mismo con lo que se consigue el cierre disciplinar y profesional: en 1981 se publica un Real Decreto por el que se regula la incorporación de los estudios de trabajo social a la universidad<sup>348</sup> y en 1982 se reconoce el *Colegio Profesional de Trabajadores Sociales*.

Los primeros congresos tuvieron una extraordinaria importancia por su contribución a la definición de la identidad profesional. Morán y Díaz (2016), desde una perspectiva bourdesiana, analizan los Congresos Nacionales de Trabajo Social como espacios de análisis profesional y puentes o lugares intermedios entre las estructuras objetivas (campos) y las prácticas de los profesionales (*habitus*) describiendo su contribución a la construcción de la identidad profesional en relación a la evolución sociopolítica del país durante el periodo 1968-2013. Hablan de un proceso madurativo “que va de la conformidad crítica con la dictadura (Congreso de 1968) a la crítica reactiva (Congresos de 1972 y 1976) y de ahí, a la propuesta modernizante (Congresos de 1980 y siguientes) (195).

El primer Congreso de Trabajo Social en España se celebra en Barcelona en 1968. En la presentación, la presidenta de la *FEDAAS*, Benita Llopis(1969), señala como principales objetivos para los asistentes sociales la elaboración de una terminología propia para no tener que recurrir a términos extranjeros; la delimitación de las

---

<sup>343</sup> Morales (2010) señala que la exclusión de los estudios de Asistencia Social en la *Ley General de educación* de 1970 “dio lugar a una época de crisis, cambio y renovación que se prolongó hasta la calificación de dichos estudios como universitarios en 1981.” (142)

<sup>344</sup> Las Heras (2000) hace un detallado relato de lo que llama la “construcción de la profesión en España” deteniéndose fundamentalmente en el análisis de las memorias de los Congresos y las Asociaciones profesionales que se van creando y van dando cuerpo a la profesión. Parte de la creación en el año 1967 de la *Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (FEDAAS)* y termina con la disolución de la misma en 1982. Y es que, es precisamente, en este breve pero intenso periodo, cuando cristaliza y toma forma la profesión de trabajo social en España.

<sup>345</sup> En este periodo apenas se crean nuevas escuelas, sólo se abren dos durante este tiempo: una en Logroño en 1972 y otra en Gerona en 1974.

<sup>346</sup> La primera revista de trabajo social en España, *Revista de Treball Social*, se crea en 1968.

<sup>347</sup> Zamanillo (2000) destaca que desde el primer congreso en Barcelona en 1968 se vio la necesidad de conseguir que fueran estudios superiores y, desde entonces, “el tema se convierte en obsesión para los trabajadores sociales” (193) . En la Ley General de Educación de 1970 no se nombran los estudios de trabajo social; posteriormente, en 1974, son incluidas entre los estudios de FP pero las escuelas en bloque se niegan a realizar los tramites para ser clasificadas como Escuelas de FP, en este año se celebran diferentes asambleas y en 1976 se realizan paros en diferentes escuelas (Molina, 1994). Las movilizaciones fueron creciendo a lo largo del periodo, en 1978 en las escuelas hubo encierros y huelgas tanto en contra de la revalida (al terminar los tres años de estudios de trabajo social, los alumnos no pertenecientes a la Escuela Oficial debían realizar una reválida en cuyo tribunal debían estar presentes profesores de dicha Escuela Oficial) como a favor del reconocimiento universitario (Pelegrí, 2012)

<sup>348</sup> 1981: Real Decreto 1850, de 20 de agosto por el que se incorporan a la universidad los estudios como Diplomatura en Trabajo Social.



funciones de los asistentes sociales; la elaboración de un código deontológico y la formulación de estrategias para conseguir estar entre las enseñanzas superiores. Una de las primeras decisiones fue la de cambiar la denominación de *Servicio Social* por la de *Trabajo Social profesional* para evitar la confusión con el *Servicio Social de la Mujer* de la *Sección Femenina*, (Morales, 2010). En este congreso, Salvador Giner (1969) presenta una ponencia llamada *Sociología y Trabajo Social* en la que destaca la estrecha relación de la sociología y el trabajo social en sus orígenes y el posterior distanciamiento, que atribuye, por una parte, a que la preocupación por el logro de la cientificidad de los sociólogos les llevó a olvidarse de los problemas sociales concretos, mientras que, por la otra, el trabajo social se centró en la solución de problemas sociales concretos sin preocuparse de los fundamentos de dichos problemas. Y se refiere a un desdén mutuo que, por parte del trabajo social, se concreta en un acercamiento a la psicología al verse en la necesidad de fundamentar científicamente la intervención. Así, se refiere a que en esos momentos es esta la disciplina más influyente en la formación de los trabajadores sociales y se refiere al psicologismo que caracteriza el trabajo social:

no es aventurado decir que el trabajo social padece hoy de un exceso de psicologismo. A menudo trata sus problemas con una tendencia excesiva a aislarlos, o a analizarlos en términos exclusivamente psicológicos, sin tener en cuenta dimensiones socioestructurales de gran importancia, olvidándose, en una palabra, de la perspectiva sociológica (Giner, 1969: 26)

Se refiere además a la escasa profesionalización del trabajo social en España y su carácter subordinado comparándolo con otras profesiones, relacionándolo con el carácter femenino de la profesión y con el escaso conocimiento que se tiene sobre esta profesión en España:

si el trabajador social tuviera un status enteramente profesional, como lo tienen médicos, letrados, ingenieros o economistas no sería, por lo pronto, una “profesión femenina”. He aquí un dato harto sintomático del verdadero status de la profesión. En un país como el nuestro en el que la promoción social de la mujer está aún por hacer, ésta ha comenzado a emanciparse en el terreno ocupacional a través de las profesiones subordinadas, como la de secretaria, enfermera y, digámoslo con rudeza, trabajadora social.” (Giner, 1969: 33)

Considera que podría ser una profesión tanto para hombres como para mujeres pero que para ello debe dejar de ser una “semi-profesión”<sup>349</sup> para lo que, entre otras cuestiones, ha de conseguir ser encuadrada entre los estudios universitarios. Esta referencia al escaso prestigio de la profesión y su carácter subordinado se resalta también en otras ponencias (Saldaña, 1969) en las que también se hace referencia a la necesidad de desarrollar un cuerpo teórico para ser reconocidos como profesión (Colomer, 1969).

En 1972 se celebra el II Congreso Nacional en Madrid. Es un congreso, en consonancia con los cambios que se están produciendo en el país y en la profesión<sup>350</sup>, crítico<sup>351</sup> (Morán y Díaz, 2016) y tenso (LLopis, 1984) en el que se percibe mayor madurez en las comunicaciones presentadas (Zamanillo, 1987). Aparece, por primera vez, el término “agente de cambio” (Colomer, 2009: 116) para definir la profesión (aunque no fue plenamente compartida) (Las Heras, 2000) y en una de las ponencias se alude por primera vez a la reconceptualización (Morán y Díaz, 2016).

---

<sup>349</sup> El término semi-profesión, muy usado en esta década, se abordará más adelante.

<sup>350</sup> Sarasa Urdiola (1993) dice que a finales de los sesenta surgió otro tipo de trabajo social impulsado por los propios profesionales, casi clandestino con el apoyo de partidos políticos en la clandestinidad, asociaciones de vecinos y los sectores más progresistas de la iglesia (153). Un trabajo social que apareció especialmente en los barrios obreros cuyo objetivo era contribuir a crear las condiciones políticas que favorecieran la reducción de las desigualdades de clase. (154-155)

<sup>351</sup> Sarasa Urdiola (1993) dice que “se desarrollan un ambiente de abierta crítica política al régimen franquista” (156)

En 1976 se celebra en Sevilla el III Congreso en un “momento crucial y difícil que se vivía en las Escuelas y en la Profesión” (Molina, 1994: 120).<sup>352</sup> pero fue un Congreso que no tuvo demasiada repercusión (Colomer, 2009). Sin embargo, las *III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales* que se celebran en 1977 en Pamplona, suponen, desde el punto de vista de las profesionales, un punto de inflexión para la profesión que marcaría las pautas de su futuro desarrollo<sup>353</sup> y algunos lo señalan como el inicio de la transición hacia un conocimiento científico (Martín Estalayo, 2012) lo que se acompaña con una atenuación de las tendencias ideológicas de los congresos anteriores marcando el énfasis en la profesionalización y en la defensa de la neutralidad del trabajo social (Morán y Díaz, 2016).

Las principales conclusiones de dichas Jornadas se recogen en una obra de 1979, *Introducción al Bienestar Social*, publicada por la FEDAAS y escrita por Patrocinio de Las Heras y Elvira Cortajarena, figuras importantes del trabajo social del momento, obra que tuvo una gran repercusión. En ella, se señala que en dichas Jornadas se trató de “buscar el común denominador que desde la experiencia profesional nos unía, investigamos las causas de la falta de identidad y la valoramos en relación con la propia historia de la acción social en España”(1979: 40). Denominador común que se concreta en la relación “necesidades-recursos” que consideran “como objetivación del campo donde opera el Asistente Social” (o.c.: 42). Se señala también que uno de los principales problemas del trabajo social es la falta de profesionalidad y se identifican como principales dificultades la poca definición profesional, la falta de reconocimiento universitario, el paro, el intrusismo profesional, la confusión del trabajo social con la dedicación a la marginación social, la feminización del trabajo social y la falta de soporte material y de capacidad ejecutiva. En este diagnóstico sobre la profesión se destacan, por tanto, la existencia de una serie de problemas, la mayoría de ellos ligados al cierre profesional: falta de límites claros y aspiración a una elevación del estatus. Y se incluye la presencia mayoritaria de mujeres como uno de los problemas que impiden dicho cierre.

La llegada de la democracia y la implantación del *Sistema de Servicios Sociales* fueron elementos clave para el desarrollo profesional (Roldán et al., 2012: 44). Desde el trabajo social se contribuyó a la creación de dichos Servicios Sociales, así, el IV Congreso Nacional celebrado en Valladolid en 1980 con el lema “Por unos Servicios Sociales para todos” defiende la idea de la creación de un Sistema Público de Servicios Sociales, meta que marcará el desarrollo profesional en la siguiente década.<sup>354</sup>

El papel de las asociaciones fue muy importante en este periodo. Entre ellas destacaron la FEEISS (creada en el periodo anterior) y la FEDAAS cuya vida<sup>355</sup> (1967-1982) coincide con la de este periodo. La FEEISS contribuyó

---

<sup>352</sup> Morán y Díaz (2016) califican este periodo entre 1972 y 1976 como “etapa ideológica” en el que los objetivos son el logro de la autonomía, adquisición de estatus y concientización. (198)

<sup>353</sup> Para Las Heras (1985) supone un momento clave y trascendental para la profesión y lo califica como uno de los “factores desencadenantes del reconocimiento de los Servicios Sociales y de la tecnificación acelerada de la profesión” (36); en una obra posterior, Las Heras (2000), lo califica como encuentro histórico que busca llegar al fondo de la crisis de identidad profesional; para Zamanillo supone la culminación de un periodo (1987); en el *Libro blanco sobre el Título de Grado de Trabajo Social* (ANECA, 2004) se dice que “Las III Jornadas Nacionales de Asistentes Sociales celebradas en Pamplona en el año 1977, en pleno proceso de transición política, proporcionaron las claves para el posterior desarrollo del Trabajo social, en sus vertientes profesional y científica.”(147)

<sup>354</sup> En general se suele subrayar el importante peso de los trabajadores sociales en la consecución de un Sistema Público de Servicios Sociales: “La historia del Trabajo Social en España está ligada al paso de un sistema benéfico y caritativo a otro de reconocimiento de los derechos sociales. (...) El Trabajo Social y sus profesionales han sido uno de los actores fundamentales tanto en las reivindicaciones y demandas de estos derechos sociales como en su puesta en marcha” (Fernández García et al., 2014: 181).

<sup>355</sup> Aunque creada en 1962 sus estatutos no se reconocen hasta 1967.

a mejorar la metodología del trabajo social mediante la formación del profesorado<sup>356</sup> y la organización de las escuelas (Colomer, 2009: 118); la FEDAAS tuvo un importante papel en el desarrollo y la definición del trabajo social.<sup>357</sup>

Durante este periodo se pasa de una situación con una presencia casi exclusiva de mujeres (en la celebración del primer Congreso de Trabajo Social en el año 1968 de los aproximadamente 440 participantes sólo 6 eran hombres.)<sup>358</sup> a otra en la se empieza a notar la presencia, aunque todavía escasa, de varones la profesión. Y es durante este periodo cuando comienza a problematizarse la presencia mayoritaria de mujeres entre las profesionales. Si, como hemos visto, ya en el primer Congreso, Salvador Giner relaciona el carácter femenino de la profesión con su escasa profesionalización y su posición subordinada y en las *Jornadas de Pamplona* de 1976 se identifica la feminización como uno de los principales problemas para el desarrollo profesional, los dos principales estudios sociológicos que se hacen sobre el sobre el trabajo social en España durante este periodo, el dirigido por Vázquez en 1971 y el realizado por Estruch y Güell en 1976 también subrayan la importancia de la presencia mayoritaria de mujeres en el desarrollo y la imagen profesional. En el primero se habla del *carácter femenino de la profesión* y se destaca el escaso interés de los varones a pesar de que:

el trabajo es apto indistintamente para uno y otro sexo y aun es de suponer que en ciertos casos y campos de trabajo aun no abiertos sea más apropiado para los varones. Lo que sucede es que los hombres españoles no acaban de ver claro en qué consiste eso de ser “asistentes sociales”, ni, por tanto, si es una profesión varonil y suficiente para el sustento cotidiano.(Vázquez, 1971: 52)

De manera que los hombres no se sienten atraídos por desconocimiento acerca de la carrera, por el lento ritmo de desarrollo profesional y por los prejuicios.(o.c.:53) Así mismo se considera ese carácter femenino como uno de los mayores condicionantes del desarrollo profesional sobre todo en un país como España en el que es escasa la presencia de las mujeres en el ámbito laboral y por ello se identifica con otras profesiones femeninas como “enfermeras, visitadoras sociales , señoritas de acción católica”etc.”(o.c.:53).

En la obra de Estruch y Güell (1976) aparece una de las frases más conocida y citada sobre la presencia de mujeres en trabajo social en España: “Rara vez cabe encontrar ejemplos tan paradigmáticos de monopolio femenino en el ejercicio de una profesión como en el caso de las asistentes sociales.”(56) Ambos, profesores en una escuela de asistentes sociales, se refieren a “la influencia notable sobre la problemática de la profesión del carácter casi exclusivamente femenino de su reclutamiento”(11) así como del contexto ideológico de tipo religioso con el que surge la profesión y la crisis existente por los intentos de distanciarse de este contexto ideológico original; la dificultad de elaborar una definición concreta del rol de trabajador social; la distancia entre la autopercepción y la percepción social acerca de la importancia profesional; la radicalización de las posiciones por la crisis y, hablan de un posible mecanismo de sublimación en una parte de las asistentes sociales: “el cual haría que la motivación de “ayuda a los demás” que las indujo a elegir esta profesión encubriera en realidad un deseo y una necesidad de “resolver sus propios problemas” (Estruch y Güell,1976: 11). Y relacionan la presencia mayoritaria de mujeres con los problemas de su imagen social:

---

<sup>356</sup> Montserrat Colomer (2009) destaca que ya desde 1959 se organizan cursillos a los que vienen expertos internacionales y Molina (1994: 119) habla de la organización de seminarios y jornadas para el profesorado en los primeros años de los setenta.

<sup>357</sup> Las Heras (2000) describe la contribución de la FEDAAS al desarrollo profesional del Trabajo social y considera que el proceso de profesionalización del Trabajo social en España se produce precisamente en estas fechas.

<sup>358</sup> Dato obtenido mediante elaboración propia a partir del listado de participantes en dicho Congreso que aparece en la publicación que recoge las ponencias Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (1969).

Parece obvio que el hecho de que el 99,6% de los asistentes sociales sean mujeres no puede dejar de repercutir en la imagen social que de la profesión se tiene. Su estatus, su prestigio, de algún modo se hallarán condicionados por este hecho. Los propios asistentes son conscientes de ello: así, al ser preguntados en la encuesta por esta cuestión, el 50% afirma que el tratarse de una profesión femenina influye mucho o influye decisivamente en el prestigio de la profesión; mientras que sólo un 18% juzga que ello no influye para nada. Como en tantos otros aspectos de esta curiosa profesión creemos, por lo demás, que esta realidad ha sido “problematizada” en los últimos años por las asistentes. Es decir, no encaja con la imagen que ellas quisieran dar de sí mismas como “profesionales”(o.c.:57)

Como solución al problema vinculan la evolución del prestigio o estatus de la profesión a “la promoción de la mujer” o a una mayor presencia de varones. Además, comparan la problematización que en el momento de escribir el informe se hace de la presencia mayoritaria de mujeres con “las opiniones expresadas hace veinte -o incluso diez- años, en las que el carácter femenino de la profesión de asistente social era asumido con toda naturalidad y no planteaba problema alguno.”(o.c.:57). Y en el que, por un proceso que vuelven a calificar (aunque dicen casi calificar) de sublimatorio:

se llegaba prácticamente a identificar la esencia de la profesión con unas cualidades o virtudes eminentemente femeninas, que resume muy bien la expresión “una asistente social debe ser una madre” “Y la gran misión de la mujer –y por ende de la Asistente Social- “ es darse. Darse en todos los aspectos”. Con lo cual llegamos a una concepción de la Asistencia Social como “maternidad espiritual” (o.c.: 57, los textos entrecomillados proceden de entrevistas)

Se refieren también al alto número de solteras entre las profesionales (61%) y subrayan que entre las casadas un 22% no han tenido hijos. Por lo que concluyen:

podemos afirmar que las dos tercera partes de estas “madres espirituales o de adopción” (...) no han sido realmente jamás “madres materiales”. Sería acaso conveniente analizar desde un punto de vista psicológico hasta qué punto este hecho puede contribuir a la explicación de algunos de los problemas y algunas de las “crisis” que la profesión se plantea.”(o.c.: 59)

Por lo que esta obra de Estruch y Güell (1976), es un claro ejemplo del discurso que sitúa el problema y la crisis en las propias mujeres al considerar que son sus características e incluso problemas de carácter psicológico, las que impiden el pleno desarrollo profesional del trabajo social sin tener en cuenta las condiciones estructurales. Ante la existencia de este discurso que pone en cuestión a las mujeres como profesionales no es extraño que desde dentro del trabajo social el deseo de profesionalización y reconocimiento lleve a una negación o, al menos, a silenciar la estrecha conexión mujer-trabajo social.<sup>359</sup>

#### 5.1.3.5. Desde la entrada en la universidad (1983) hasta el paso de los estudios de diplomatura a grado (2008)

Esta es una larga etapa en la que en España se desarrolla y se consolida la democracia, en la que se alternan gobiernos socialistas (1982-1996) y (2004-2008) y conservadores (1996-2004). Es un periodo de desarrollo de los Servicios Sociales en el que, especialmente en la primera etapa socialista, se ponen en marcha una serie de medidas para favorecer la integración de las mujeres a la vida política y social, tanto mediante la creación de organismos públicos como de políticas centradas en la igualdad de oportunidades. En 1983 se crea el *Instituto de la Mujer* cuya política se concreta en los diferentes *Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres* (cuatro a lo largo de este periodo) impulsando además la creación, especialmente en la década de los noventa,

---

<sup>359</sup> De lo que es un claro ejemplo el comentario que aparece en una de las obras más importantes del momento, *Introducción al Bienestar Social*, a la que ya se ha hecho mención, en la que se considera “un detalle pintoresco” que la definición de la Enciclopedia Larousse del año 1970 hable de *las* asistentes sociales porque significa “definir una profesión en función de un solo sexo” (Las Heras y Cortajarena, 1979: 172) .

de organismos en las diversas comunidades autónomas que a su vez desarrollan Planes y Leyes<sup>360</sup> lo que supone la institucionalización de la perspectiva de género en España. (Roldán, 2004 y 2006)

En el trabajo social de estos años, según el criterio que se adopte, se pueden distinguir varias subetapas; por ejemplo, Morán y Díaz (2016) distinguen la década de los ochenta que califican como una época de crecimiento y consolidación de la posterior que califican como profesionalizante.

En general, los ochenta se consideran los años de consolidación del trabajo social en España que se produce en paralelo al desarrollo del sistema de Servicios Sociales<sup>361</sup> (Roldán y García Giráldez, 2010; Martín Estalayo, 2012) y al proceso de estabilización e implementación de la democracia en España. Desde el primer momento los trabajadores sociales se implicaron en la lucha por la consecución de unos servicios sociales para todos (lema del congreso celebrado en 1980) hasta el punto de asimilar su identidad con este ámbito por ser donde se actuaba mayoritariamente (Berasaluze, 2009) confundiéndose durante este periodo el trabajo social con los servicios sociales (Gutiérrez Resa, 2013). El V Congreso celebrado en Vizcaya (1984) se centra en la necesidad de consolidar económica y políticamente el sistema público de Servicios Sociales (Morales, 2010: 204) y no es hasta el Congreso de Oviedo en 1988 cuando se produce un giro que lleva a centrarse más en el trabajo social. (Gutiérrez Resa, 2013). Es en esta etapa cuando se crean la mayoría de los Colegios de Asistentes Sociales<sup>362</sup> y el Consejo General de Colegios de Asistentes Sociales<sup>363</sup> que impulsa en 1984 la creación de la *Revista de Servicios Sociales y Política Social*.

En la década de los noventa, se producen importantes cambios en el ámbito universitario, con la creación en 1990 del *Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales* y en 1991 el *Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales en la Universidad Complutense de Madrid* (Marinas, 1992). La existencia de un área de conocimiento específica y de departamentos impulsa la consolidación del trabajo social como disciplina lo que se traduce en una proliferación de publicaciones especializadas y en la demanda, a partir de 1995 de los estudios de licenciatura, demanda que se inicia desde los colegios profesionales y a la que se unen las diferentes universidades.<sup>364</sup> Todo lo cual contribuye, no sin tensiones, tanto internas como externas, a la definición del campo profesional y disciplinar. Pues, tal como señala Bourdieu “Una de las características que más diferencian los campos es el grado de autonomía y, a partir de ahí, la fuerza y la forma del derecho de admisión impuesto a los aspirantes a ingresar en él” (2003: 87). Por lo que el proceso de autonomización va unido al de elevación del derecho de admisión. De este modo, la historia del trabajo social en España es un ejemplo del modo en que se va constituyendo en campo disciplinar “instituyendo una censura en la entrada” que se manifiesta en la lucha constante del trabajo social por ir cerrando y elevando las condiciones de acceso así como en la paulatina acumulación de un capital científico que se concreta en la proliferación de publicaciones de

---

<sup>360</sup> En Roldán (2004, 2006) se presentan cuadros muy detallados sobre los diversos organismos, planes y leyes.

<sup>361</sup> Entre 1983 y 1986 se publican diversas leyes que desarrollan los Servicios Sociales y en 1988 se cree el Ministerio de Asuntos Sociales.

<sup>362</sup> Cabezas et al. (2014) consideran que la década de los 80 se caracteriza precisamente por la creación de los Colegios Profesionales. (67).

<sup>363</sup> En 1982 se aprueba la ley 10/1982 de 13 de abril que posibilita la creación de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales y en 1983 ya hay 30 colegios ( Fundación Universidad Empresa, 1983)

<sup>364</sup> Lima (2008) explica las movilizaciones hasta alcanzar el grado que comienzan en 1995 cuando el *Consejo General* empieza a reivindicar la licenciatura, petición a la que se suman en 1998 las Escuelas a través de la *Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social*, juntos elaboran una memoria que se entrega en el 2000 al *Consejo de Universidades*. En 2001 se inicia la campaña “¡licenciatura ya!” Poco después, con la llegada del Plan de Bolonia, estos esfuerzos se reconducen hacia la elaboración de las directrices para el título de Grado.

carácter académico; campo disciplinar que se desarrolla en constante relación con el campo profesional. Y siempre en estrecha relación con el carácter generizado de la profesión.

A lo largo de este periodo se producen cambios importantes en cuanto al género, -más en la percepción que en el aumento del porcentaje de varones, que se mantiene más o menos constante a lo largo del periodo-, que van desde un primer momento en el que se silencia o se ignora la presencia mayoritaria de mujeres en la profesión hasta el surgimiento de la perspectiva de género hacia finales de la década de los noventa con cierto retraso respecto a otras ciencias sociales y respecto al trabajo social en otros países. De manera que, durante la década de los ochenta y hasta bien entrada la de los noventa las referencias a la condición generizada de la profesión son prácticamente inexistentes en la bibliografía española. Es un periodo en el que el deseo de reconocimiento profesional lleva a una *adaptación* en el que

La profesión como colectivo reproduce lo que en el plano individual sucede con las mujeres que tratan de abrirse paso en profesiones tradicionalmente masculinas, de algún modo, se trata de ocultar, silenciándolo, el carácter generizado de la profesión con el fin de ser aceptadas en un mundo, el de las profesiones, elaborado desde criterios de valor masculinos. (Azpeitia, 2003: 158)

Sin embargo, la imagen del trabajo social y las explicaciones de sus problemas siguen ligándose a la presencia mayoritaria de mujeres, tal como dos referencias, la primera del año 1983 y la segunda de 1990, ponen de manifiesto. El primero, un libro del año 1983 de la Fundación Universidad-Empresa que forma parte de una colección sobre los diferentes estudios universitarios, al presentar el trabajo social dice:

Los profesionales del Trabajo Social en su proyección laboral pueden aparecer como personas de rango social poco considerado, ya que desarrollan tareas que son aparentemente de “servicios”, cubiertos en su mayoría por mujeres. Sin embargo, basta echar una ojeada al abanico tan amplio de actividades y a la profesionalidad con que deben trabajar, para llegar a la conclusión de que son unos estudios de rango superior, esto es, que exigen unas condiciones personales muy cualificadas y un nivel intelectual de altura universitaria. (1983: 11)

El segundo, una obra encargada a dos sociólogos por el Colegio Oficial de Madrid. En ella destacan que entre los profesionales madrileños hay un 8% de varones, lo que consideran indicativo de “una cierta masculinización de la profesión” afirmando que “el eventual aumento del contingente masculino dentro del trabajo social puede constituir en sí mismo un factor para su fortalecimiento” ya que la presencia mayoritaria de mujeres en la profesión puede tener repercusiones en “su estatus, predicamento, valoración y capacidad de influencia” volviendo a recurrir al término semi-profesión, tal como hiciera Giner (1969) veinte años antes, para señalar que son ciertas características de las mujeres, especialmente “las tensiones entre el rol profesional y el doméstico y las expectativas profesionales” las que impiden conseguir la total profesionalización. (Llovet y Usieto, 1990: 32-33). Por lo que se vuelven a situar los problemas profesionales en las *características* de las mujeres, en lugar de desplazarlos hacia las contradicciones del sistema.

Es en la década de los noventa cuando comienzan a aparecer, con retraso respecto a otras ciencias sociales, de manera lenta y dispersa las primeras publicaciones que abordan el trabajo social desde una perspectiva de género, de manera que se pasa de una “invisibilidad de la invisibilidad”:

la invisibilidad de las mujeres que, en otras disciplinas y profesiones es más evidente, aparece oscurecida en el caso del trabajo social. Aparentemente no hay necesidad de recuperar a la mujer como objeto ni como sujeto en trabajo social, puesto que en cualquier historia de la profesión aparecen mujeres y la mayoría de quienes ejercen en la actualidad la profesión son mujeres. Sin embargo la invisibilidad existe aunque es de un tipo diferente, más difícil de detectar: el propio hecho de no asumir la especificidad es una forma de silenciar. Podemos hablar por tanto de una “invisibilidad de la invisibilidad” en el caso del trabajo social (Azpeitia, 2003: 159).



a una recuperación de la mujer como objeto mediante una reflexión crítica acerca del trabajo social con mujeres y, posteriormente a la recuperación de la mujer como sujeto del trabajo social reflexionando sobre la identidad profesional desde una perspectiva de género. Entre los primeros trabajos está el artículo de Rubiol y Mata (1992) sobre trabajo social feminista que, como ellas mismas señalan, es un “tema que no se había estudiado jamás en nuestro país”(106). En 1995 se publica en castellano una obra de Payne sobre las teorías contemporáneas del trabajo social que incluye un capítulo dedicado a “El trabajo social feminista y no sexista”. A partir de 1997 empiezan a aparecer publicaciones en las que se aborda el trabajo social desde una perspectiva de género: Báñez (1997) resume las aportaciones de diversos autores en torno a la perspectiva de género en trabajo social centrándose especialmente en las aportaciones de Grassi (1989); Gómez Sánchez (1998) partiendo de las ideas de Foucault y sobre todo de Grassi (1989) reflexiona sobre trabajo social, mujer y poder proponiendo un ejercicio crítico de reflexión sobre el rol que desempeñan (rol materno), que sirve para encubrir la función objetiva del trabajo social, el control social de la vida cotidiana de las clases populares; Azpeitia (1998) analiza las desigualdades de género dentro del trabajo social y propone utilizar el género para reinterpretar la historia y la situación del trabajo social así como su inclusión en los programas de las *Escuelas de Trabajo Social*; Biaggio (1999) también propone incluir el género en las enseñanzas de trabajo social ya que reproduce “mediante su intervención las condiciones que generan desigualdad” (89) y para superarlo propone el estudio de la “construcción de la subjetividad femenina y su incidencia en el perfil profesional” (94); Murillo de la Vega (1999) propone una serie de claves para pensar en el trabajo social desde el género, entre las que subraya como punto nodal de articulación de la identidad femenina el *cuidado al otro* que es lo que comparten las profesiones tradicionalmente calificadas como femeninas.

Muchos de estos artículos tienen una clara influencia de la obra de la argentina Estela Grassi (1989) en la que se aborda el perfil profesional teniendo en cuenta las repercusiones que tiene en él la presencia mayoritaria de mujeres. Otra obra que tuvo una gran influencia fue la publicación en castellano en 1999 de la obra de Lena Dominelli y Eileen McLeod *Trabajo Social Feminista*<sup>365</sup> publicada originalmente en 1989. En este mismo año, 1999, se publica en España el primer monográfico sobre género en una revista de trabajo social, el nº 45 de la *Revista de Servicios Sociales y Política Social*.<sup>366</sup>

En 1994 se celebra, a instancias del Instituto del Mujer, una *Jornada sobre Género y Trabajo Social* en la que se pone de manifiesto la escasa presencia de la perspectiva de género en las diferentes escuelas y se subraya la importancia de introducirla en los estudios de trabajo social (Azpeitia, 2003). Sin embargo, a finales de esta década, la perspectiva de género apenas se ha introducido en los planes de estudio. Sólo hay tres en los que aparece explícitamente alguna asignatura relacionada con las mujeres: fuera del área de conocimiento de trabajo social, la asignatura *Mujer y Sociedad* se imparte en la Universidad Pública de Navarra y en la de Lleida y dentro del área, la E.U.T.S de Linares (Jaén) tiene una asignatura llamada *Trabajo Social y Mujer*.<sup>367</sup>

En los primeros años del siglo XXI continúa la línea de finales de los noventa. Muchos de los artículos que se publican abordan la cuestión de la identidad profesional desde la perspectiva de género. Lorente (2000) busca contribuir a la comprensión de la identidad profesional y cree que aunque “no se puede reducir la compleja

<sup>365</sup>Mª Teresa Yeves comenta acerca de esta publicación que “viene además, a llenar el vacío, a llenar el silencio que alrededor de las mujeres y nuestros problemas se ha mantenido durante largos años. Silencio que, extrañamente, se da en una profesión ejercida, desde sus inicios, mayoritariamente por mujeres, y cuyas clientes, también mayoritarias son mujeres”(1999: 175).

<sup>366</sup> En 1995 la revista Documentación Social había dedicado su número 105 a un monográfico sobre la mujer pero, aunque incorporaba la perspectiva de género, no puede considerarse específicamente una revista de trabajo social.

<sup>367</sup> Datos de elaboración propia presentados en una Ponencia sobre “Mujer y Trabajo Social” presentada en las Jornadas “Doce años, más iguales, más diferentes” organizadas por el Centro de la Mujer de la Diputación de Granada (17-19 de Diciembre de 1998).

problemática del trabajo social a la condición generizada de la profesión (...) es tal condición(,) el punto de partida para entender en qué condiciones se crea y evoluciona el trabajo social”(100); en concreto critica a quienes achacan la crisis y los problemas del trabajo social a la presencia mayoritaria de mujeres sin tener en cuenta que el trabajo social y su situación deben enmarcarse en una sociedad en la que lo femenino está desvalorizado, por lo que el problema ha de situarse no en las mujeres, sino en el lugar que ocupan en la sociedad lo que explicaría, en parte, la posición subalterna de la profesión (102); Maurandi (2001) establece un paralelismo entra la crisis de identidad de las mujeres y la crisis de identidad de los trabajadores sociales analizando una serie de coincidencias que considera “convergencias no casuales”; Azpeitia (2003) propone un modelo con el que incorporar el género al estudio histórico de la identidad profesional; Lorente (2003) habla de “la exigencia de incorporar la tensión entre igualdad y diversidad como problema teórico-metodológico en trabajo social “(88) proponiendo el empoderamiento y la transversalidad como metodología para el trabajo social; esta misma autora en un artículo del año 2004 aborda las características comunes del trabajo social con otras profesiones feminizadas así como la relación entre el género y la naturaleza del conocimiento que se produce; en este mismo año se presenta la primera tesis sobre trabajo social desde una perspectiva de género en la que se analiza la evolución histórica y la situación del trabajo social en Aragón (Báñez, 2004) para mostrar las implicaciones que tiene en la profesión su carácter feminizado; Blanco López (2006) propone la incorporación de la perspectiva de género en el trabajo social con varones.

Durante estos años se va extendiendo poco a poco la idea de la recuperación y revalorización de las mujeres como sujetos del trabajo social que, entre otras formas, se manifiesta en la aparición de textos en los que se opta por referirse al conjunto de los profesionales en femenino.<sup>368</sup> En esta línea de recuperación y revalorización de las mujeres y de lo asociado a lo femenino, se sitúan los trabajos de Silvia Navarro (1998, 2000, 2002, 2004, 2008) que propone el desarrollo de la identidad profesional desde los otros, desde la comunidad, basado en el compromiso y en la implicación, para lo que busca y propone “formas alternativas de saber vinculadas a lo creativo y a la dimensión socio-afectiva de la acción social”(2004: 3). Apoyándose en pensadoras como María Zambrano, Edith Stein, Hannah Arendt o Simone Weil, desde una experiencia del mundo como mujer y a partir de las críticas feministas de la ciencia, que considera una “verdadera revolución” (2004: 8) critica la disociación sujeto-objeto,- el que sabe y el que no, el que ayuda y el ayudado- y aboga por una concepción de la ciencia en la que se rescate la intuición y el pensamiento crítico, por un saber tipo “sur”, vagabundo, nómada, una “concepción del conocimiento cálida y generosa que a la vez que no renuncia al rigor incorpora las dimensiones estética y emocional de la vida” (2000: 188), que se apoya en la comunicación; un saber abierto e inacabado (2004: 20). Un saber que reivindica y revaloriza lo femenino:

Lo que durante mucho tiempo se ha considerado un saber y una experiencia de segundo orden, propios de lo femenino, alejados del paradigma racionalista y objetivista levantado desde el dominio de lo masculino, hoy creo que es fuente de oportunidad para crear mundos posibles y renovadas alternativas de acción y de transformación, es decir, para construir lo social desde un territorio en el que entren por fin en juego la subjetividad, las emociones, la creatividad, la belleza, la alteridad, el cuidado, la vitalidad, lo sensual, el cuerpo y el alma. En definitiva, reivindicar hoy lo femenino como nuevo motor que mueva la vida y la sociedad es darnos la posibilidad de conseguir que la razón abdique a favor de los sentimientos inteligentes. (2004: 3)

---

<sup>368</sup> Como es el caso de Aurora Castillo (2007) quien en una nota aclara: “La autora pide disculpas a cuantos compañeros puedan sentirse molestos por la utilización del femenino al nombrar la profesión, al estudiantado, etc. Se ha tomado esta determinación por resultar muy incómodo para escribir (y para leer) mantener el doble género constantemente. Al tratarse de una profesión eminentemente femenina se ha optado por utilizar el genérico femenino.”(149). De manera que se pasa de una situación, hasta mediados de los setenta, en la que la designación en femenino de las profesionales no se cuestiona, a otra en la que se problematiza (como ejemplo ya se ha citado la consideración de “detalle pintoresco” el nombrar a las profesionales en femenino como hacen Las Heras y Cortajarena (1979: 172) a otra en la que se empieza a usar el femenino como forma de reivindicación, que se ira produciendo con más frecuencia en el siguiente periodo.

Propone “prácticas críticas y reflexivas” que puedan conseguir recuperar un “trabajo social como catalizador y facilitador de procesos de cambio social” (1998: 161). Un trabajo social en el que los profesionales sumen a sus competencias “la virtud de ser capaz de apasionarse y de comprometerse” (2002: 29) porque cree que el trabajo social ha “sucumbido al dominio de la razón instrumental” por lo que:

Frente a este modelo profesional deshumanizado e hipertecnificado, opino que las mujeres tenemos mucho que aportar a un saber vinculado a la práctica de la relación. Y ello es así porque en el arte de las relaciones, del cuidado, del mágico encuentro con el otro, hemos tenido la necesidad y la libertad durante miles de años de hacernos sabias, de ser dueñas de un tipo de saber hecho de actitudes interiores (que son las más difíciles de aprender) y que exige deshacerse constantemente del conocimiento acumulado en la relación, una relación que es también atención al otro, ese otro siempre singular y original (Navarro, 2004: 11)

#### 5.1.3.6. Desde 2008 (inicio de los estudios de grado) hasta la actualidad.

Los cambios más importantes en estos años recientes son, en primer lugar, en un plano más global, las repercusiones de la crisis en la sociedad española con el consiguiente aumento de la demanda de Servicios Sociales lo que, unido a los recortes en el gasto social, repercute directamente en el trabajo de los profesionales; en segundo lugar, en el ámbito universitario, el paso de los estudios de trabajo social de la diplomatura al grado; y, en tercer lugar, el desarrollo, expansión y consolidación de la perspectiva de género en el trabajo social así como un cierto renacer de la perspectiva crítica más olvidada durante el proceso de profesionalización.

Con la implantación del *Espacio Europeo de Educación Superior* se acaba con la distinción entre diplomaturas y licenciaturas convirtiéndose todas ellas en grados<sup>369</sup> con una duración, la mayoría, de cuatro años. De esta forma, el trabajo social consigue el objetivo por el que había luchado durante años<sup>370</sup>; pues aunque nunca llega a ser una licenciatura, termina teniendo la misma categoría que otros estudios de ciencias sociales. Además, el grado posibilita e impulsa la creación de estudios de postgrado en trabajo social y el doctorado<sup>371</sup> lo que favorece el desarrollo académico del trabajo social. Desde la profesión se subraya la idea de igualdad con otras disciplinas y profesiones así como la elevación del estatus que supone el paso de la diplomatura al grado.

El Grado en trabajo social establece la igualdad, al menos desde una perspectiva formal, con las demás disciplinas y profesiones con las que se interrelaciona: psicología, sociología, ciencia política, etc. La creación de facultades de trabajo social, aunque no se ha generalizado, constituye otro elemento de modificación de estatus. (Roldán et al., 2012: 44)

---

<sup>369</sup> En el 2006 la ANECA aprueba el libro blanco para el Grado de Trabajo Social.

<sup>370</sup> Lima(2008) relata las diversas gestiones que “desde 1995 se pusieron en marcha acciones desde el Consejo General con el fin de diseñar y llevar a cabo estrategias para la consecución del título de “Licenciatura en trabajo social.”(112) A partir de 1998 se incorporan la escuelas. En 1998 el Consejo constituyó una “comisión de licenciatura en trabajo social que contaba con representantes del ámbito profesional y académico a través del Consejo General de Colegios y de la Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social (114) Estrategias que, ante los cambios en la estructura de las universidades en España se reorientan hacia la elaboración de las directrices para el título de grado que culmina en el año 2007 con la elaboración del documento “Criterios de elaboración de planes de estudios para el grado en Trabajo Social” consensuado por la Conferencia de Directores de Escuelas y por la Junta de Gobierno y la Asamblea del Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales (115).

<sup>371</sup> La mayoría de las tesis doctorales sobre trabajo social en España se realizan a partir del año 2001 (Gil Parejo, 2014) pero las que se realizan durante la primera década del siglo XXI se hacen en otras áreas y departamentos al no existir tercer ciclo de trabajo social.

Respecto al género, la profesión sigue siendo mayoritariamente femenina<sup>372</sup> y, poco a poco, la perspectiva de género se va afianzando<sup>373</sup> de manera que frente a la escasez de publicaciones de la etapa anterior, cada vez son más las publicaciones en las que se aborda el trabajo social desde el género y son mayoría los planes de estudio en los que se incluye alguna asignatura, en general optativas, en las que aparece explícitamente el género en su denominación.<sup>374</sup>

## 5.2. Situación actual del trabajo social: perspectivas y retos

Este repaso al origen y desarrollo del trabajo social desde una perspectiva de género sirve para entender, por una parte, el retraso y la especial situación en España durante mucho tiempo y, por otra, algunos de los problemas y tensiones que actualmente subsisten tanto en España como en otros países.

Son numerosos los estudios que en los últimos años comparan la situación del trabajo social en diversos países.<sup>375</sup> Weiss y Welbourne (2007) señalan que en 2002 el trabajo social estaba presente en 144 países. A partir del estudio detallado de diez de estos países, entre los que se encuentra España, hablan de ciertas similitudes pero encuentran también diferencias importantes entre que las que destacan que en algunos países el trabajo social se basa más en un modelo terapéutico o médico que en uno comunitario (1) así como el escaso grado de autonomía de los profesionales (233). Entre las características compartidas destacan el esfuerzo por incrementar el estatus profesional tratando de desterrar la idea de *no profesión* presente desde que Fletcher hablara de ello en 1915 y la de *semi-profesión* que se generaliza en los sesenta y setenta, destacando que a partir de los ochenta se habla de una profesión emergente o en desarrollo por su deficiente base teórica. El estatus y prestigio profesional no es alto en ninguno de los países siendo especialmente bajo en relación con otras profesiones de ayuda en la mitad de ellos, entre los que se incluye España junto con Alemania, Hungría, India y México (240). También el salario suele ser más bajo que en otras profesiones de ayuda, pero no en todos (Reino Unido y Sudáfrica). Como principales retos destacan: la percepción pública del trabajo social, bajos salarios, falta de conocimientos específicos en ciertas áreas y la vulnerabilidad respecto a las fuerzas políticas.

En general, son dos los objetivos interrelacionados que respecto a la situación en el campo profesional y académico se busca mejorar: por una parte, la imagen y el estatus profesional y, por otra, el reconocimiento académico como disciplina.<sup>376</sup> Ambos, especialmente el primero, íntimamente relacionado con el carácter

<sup>372</sup> Torices en una investigación mediante encuesta hecha a los profesionales encuentra "una mayoría abrumadora de mujeres" (89,48%) entre quienes respondieron el cuestionario. (2012: 27); en otro estudio en la Rioja en 2014 el porcentaje de mujeres es del 92,6% (Cabezas et al.: 2014)

<sup>373</sup> Berasaluze (2009) cree que "nuestra disciplina y profesión no ha hecho el esfuerzo suficiente para incorporar la perspectiva de género en su desarrollo. Hemos trabajado desde mujeres, para mujeres, pero sin considerar las aportaciones de la teoría feminista." (138)

<sup>374</sup> Se han consultado los planes de estudio del curso 2017-18 en 31 universidades. De ellas, 19 (61%) incluían alguna asignatura sobre género, en general como optativas. Sólo en tres universidades (Granada, Huelva y Málaga) se incluyen asignaturas obligatorias que incluyen explícitamente el género en su denominación. Lo que no supone avance respecto a lo encontrado por Santana (2010) que habla también de un 40% de universidades en las que se imparte trabajo social y en las que no hay ninguna asignatura en la que se nombre explícitamente el género.

<sup>375</sup> Entre otros Campanini y Frost (2004) en Europa; Hidalgo Lavié (2012) o Fernández y Lorenzo (2014) para los países iberoamericanos.

<sup>376</sup> Así, por ejemplo, en Alemania se subraya que los debates internos se ligan al crecimiento del trabajo social como disciplina lo que puede mejorar su estatus y reconocimiento académico respecto a otras ciencias sociales y mejorará su situación en la jerarquía profesional. (Friesenhahn y Ehlert, 2004); en Islandia los principales retos son elevar su estatus y mejorar como disciplina académica (Júlíusdóttir, 2004)

generizado de las profesión que sigue influyendo tanto en su imagen como en su posición subordinada respecto a otras profesiones y disciplinas.<sup>377</sup> Además, la situación generizada sirve también para entender mejor algunas de las tensiones y propuestas actuales dentro del campo del trabajo social: por una parte, la tensión entre una forma de entender el trabajo social más centrada en la ayuda individual, cercana a modelos terapéuticos y otra, más centrada en la búsqueda de justicia social y en el origen social de los problemas individuales; por otra, la tensión entre un modelo científico, racional, objetivo, neutral y distante de intervención que permitiría el acceso al “club de las verdaderas ciencias” -obviamente desde una perspectiva positivista- y los saberes y prácticas tradicionales de las mujeres en los que la empatía, la subjetividad, la intuición y la emoción forman parte importante.

Dos son las cuestiones que abordaremos específicamente respecto al género y el trabajo social, por una parte la situación del trabajo social en el campo profesional y la situación y tensiones que dentro del trabajo social se producen respecto a las relaciones de género buscando las similitudes entre el trabajo social y otras profesiones con una mayoría de mujeres y, por otra, la relación entre los problemas de identidad, la imagen y el género.

### 5.2.1. Género y situación profesional

La situación del trabajo social como profesión ha de entenderse en el contexto de un mercado de trabajo en el que, a pesar de la incorporación masiva de mujeres, se mantiene una clara segregación profesional por sexos que se concreta en la presencia tanto de segregación horizontal como vertical. De manera que el género sigue estructurando un mercado de trabajo en el que persisten muchas ocupaciones con una mayoría de varones que son percibidas como profesiones masculinas mientras que otras, menos, tienen una clara mayoría de mujeres y son percibidas como femeninas. Una segregación que, en parte, se explica y se mantiene por la resistencia de los varones a acceder a profesiones percibidas como femeninas (England, 2010 y 2011; Blau et al., 2013) ya que, no sólo hay un reparto de tareas sino una percepción diferencial y jerárquica de dichas tareas en las que muchas de las actividades femeninas se incluyen en el campo semántico de la ayuda contribuyendo al estancamiento y la discriminación (Gómez Bueno, 2001) “factor clave para la perpetuación simbólica de las relaciones de producción asimétricas”(Martín Casares, 2006: 190).

En EEUU frente al importante descenso que se produjo en la segregación ocupacional en los años setenta y ochenta, en los noventa se produce una desaceleración de la tendencia a la igualación (England, 2010; Cotter et al., 2011; Blau et al., 2013) que se explica, sobre todo, por la escasa entrada de hombres en ocupaciones tradicionalmente femeninas, pues aunque se aprecia un cierto aumento, es mínimo. A partir de estos y otros datos, England (2010) habla, por una parte de la ralentización e incluso estancamiento de lo que denomina revolución de género iniciada en los sesenta y por otra parte de la naturaleza desigual y asimétrica del cambio, ya que la mayor parte de los cambios han sido de las mujeres hacia actividades limitadas previamente a los varones pero no ha habido apenas cambios en la otra dirección ni en el ámbito doméstico ni en el profesional. Lo que explica que, por una parte, los hombres tienen menos incentivos para el cambio debido a la persistencia de pautas culturales que desvalorizan las tareas realizadas tradicionalmente por mujeres y, por otra, por la co-ocurrencia de dos lógicas que guían las elecciones de las mujeres: de una lado, el individualismo y la creencia en la igualdad de oportunidades, y por otro, la persistencia del esencialismo de género. Ello hace que sea más probable que las mujeres se trasladen a campos de estudio o trabajo no tradicionales solo cuando no existe un

---

<sup>377</sup> Este carácter generizado de la profesión y la marca en su imagen e identidad se pone de manifiesto Incluso en los países con un mayor índice de igualdad de género como es el caso de Noruega. Dahle (2012) habla del origen generizado de la profesión en este país y de su influencia en el desarrollo y percepción de la profesión, especialmente antes de la segunda guerra mundial, aunque incluso después, a pesar de adquirir un lugar más central por el desarrollo de los servicios sociales, sigue marcada por el género.

campo femenino posible que les permita la movilidad ascendente según su grupo de referencia. Cree, por tanto, que el igualitarismo de género que ha tenido lugar ha sido el más compatible con el individualismo americano que alienta hacia la “libre elección”, pero estas elecciones, debido a la omnipresencia del género se orientan hacia caminos típicos de género, de manera que las mujeres en su búsqueda de movilidad ascendente solo desafían las fronteras de género cuando no hay otra vía hacia la movilidad, es decir, cuando una y otra tendencia entran en conflicto. Por ello, para muchas mujeres de clase trabajadora es mayor el incentivo de incorporarse a carreras universitarias compatibles con los estereotipos tradicionales de género que a trabajos de cuello azul realizados tradicionalmente por hombres. Sin embargo, las mujeres cuyas madres tienen un título universitario en el que hay una mayoría de mujeres (trabajadora social, enfermera, maestra o bibliotecaria) para ascender deben incorporarse a profesiones universitarias realizadas tradicionalmente por hombres. Ello explica la mayor tendencia a la desagregación entre los trabajadores de cuello blanco que entre los de cuello azul en los que la segregación se mantiene casi igual que en los años cincuenta.<sup>378</sup>

En una línea similar Cotter et al. (2011) explican el bloqueo de los cambios de género a finales de los ochenta (aunque hay un rebrote a principios del XX) por la aparición de lo que llama un nuevo marco “igualitario pero tradicional” en el que se combinan actitudes feministas y tradicionales. Guppy y Luongo (2015) se preguntan respecto a Canadá si la revolución de género se ha estancado o simplemente está incompleta. Creen que las políticas neoliberales han sido “tóxicas” para el movimiento feminista y hablan de una disminución del empleo remunerado femenino, un descenso en la equidad de la remuneración y en la participación política de las mujeres lo que interpretan como indicadores de estancamiento. Por otra parte, se refieren a la desigualdad del cambio hacia la equidad entre las propias mujeres, siendo las pertenecientes a familias monoparentales, aborígenes, inmigrantes recientes y las pertenecientes a las clases trabajadoras las que han cambiado menos. En cuanto a las razones del estancamiento, está de acuerdo con lo que England denomina “tenacidad” del género como principio organizador de la vida moderna, que se manifiesta especialmente en la dificultad de que los hombres cambien y se impliquen, tanto en el ámbito doméstico, como en el profesional, en ámbitos tradicionalmente femeninos. Torre (2016) analiza las trayectorias profesionales de hombres empleados en profesiones con mayoría de mujeres entre 1979 y 2006 y cree que uno de los factores que explica el estancamiento de la presencia de varones en profesiones consideradas tradicionalmente femeninas, es que, en muchas ocasiones, especialmente en ocupaciones de bajo nivel, la estancia de varones es una simple parada o estancia temporal, lo que denomina *stopgaps*, dentro de su trayectoria profesional.

En España según la encuesta Educación y Empleo de 2007 se mantiene la segregación horizontal y vertical (Durán, 2008). Según el estudio de Ibáñez Pascual (2008, 2010) del censo de 2001, el 61% de los trabajadores estaban en ocupaciones mayoritariamente masculinas o femeninas. Siendo más las profesiones con mayoría de varones (43%) que con mayoría de mujeres (12,56%). Entre las diez profesiones más segregadas a favor de las mujeres se encuentran enfermería, profesores de enseñanza primaria e infantil y diplomados en trabajo social, todas ellas relacionadas con actividades y características tradicionalmente asociadas con las mujeres. Al comparar unas y otras observa que en los trabajos femeninos el nivel de estudios es ligeramente superior al de los masculinos por el peso de las diplomaturas (enfermería, trabajo social y magisterio); tienen una probabilidad mayor de permanencia en el puesto; una mayor tendencia a jornadas parciales aunque también a trabajar más horas y “*caeteris paribus*” el resto de factores, reciben menor remuneración por hora trabajada que las ocupaciones mixtas, y éstas menos que las masculinas” (Ibáñez Pascual, 2008: 118) por lo que concluye que el género es un elemento estructurante y estructurador del mercado de trabajo que no ha desaparecido con la

---

<sup>378</sup> Esta explicación ha recibido numerosas críticas que la propia England analiza en otro artículo (2011), en el que se centra en la evidencia de aspiraciones marcadas por el género y la clase.



incorporación masiva de las mujeres. Estructurante porque los jóvenes tienden a elegir ocupaciones en los que hay referentes de su sexo<sup>379</sup> y estructural porque los trabajos masculinos presentan características diferentes que los femeninos (Ibáñez Pascual, 2010).

Por tanto, nos encontramos con una serie de profesiones, entre las que se encuentra el trabajo social, con una mayoría de mujeres, que presentan ciertas características comunes y una situación similar dentro del campo profesional. Por lo que, abordar estas profesiones en conjunto, y preguntarnos por sus características comunes puede ayudar a comprender la situación particular del trabajo social. Por otra parte, es interesante también mirar hacia dentro del trabajo social y de estas otras profesiones con mayoría de mujeres para indagar sobre las relaciones de género dentro de ellas.

### 5.2.1.1 Mirando hacia fuera: trabajo social y otras profesiones con mayoría de mujeres

La cuestión acerca de si las profesiones que tienen una mayoría de mujeres presentan características comunes ha sido ampliamente tratada desde que Etzioni (1969) acuñara el término *semiprofesión* para designar un conjunto de profesiones con menor estatus, menor formación y un cuerpo menor de conocimientos, entre otras características pero, principalmente su característica común era que entre sus filas había una clara mayoría de mujeres. La expresión ha tenido una amplia repercusión hasta el punto de que desde las mismas profesiones que agrupa ha sido, en ocasiones, utilizada para autodesignarse pero también ha sido criticada por su sesgo androcéntrico (Lorente, 2004) ya que ese calificativo conlleva la necesidad de tutela por otros profesionales y es que, tal como señala Acker (1995) en muchas investigaciones de esta época y, principalmente en esta, se responsabiliza a las mujeres del bajo salario y prestigio profesional por ser su vocación primera la familiar y, por tanto, tener, supuestamente, un menor compromiso con el trabajo, lo que justifica la necesidad de control.

En la actualidad el término está en desuso<sup>380</sup> pero no existe acuerdo sobre la expresión para designar este conjunto de profesiones. Se habla de profesiones femeninas, feminizadas (Lorente, 2004), y en inglés es muy habitual la expresión *female dominated profession* (profesiones dominadas por mujeres). Las dos primeras presentan problemas por las connotaciones que suponen: hablar de una profesión femenina equivale a identificarla con características propias de las mujeres y contribuye por tanto a perpetuar unos estereotipos tradicionales de género; hablar de profesión feminizada puede sugerir tanto un proceso paulatino de incorporación de mujeres como la idea de “conversión en femenino”<sup>381</sup> o de profesiones en las que el poder lo tienen las mujeres. Respecto a la última expresión, *female dominated profession*, McPhail (2004), desde el trabajo social, pone en cuestión su uso porque cree que contribuye a invisibilizar el sexismo dentro del trabajo social por lo que propone hablar de una profesión con predominio de mujeres ya que considera que el trabajo social se describe más correctamente como “una mayoría de mujeres en una profesión dominada por hombres” (324-325) Por eso, siguiendo a esta autora, utilizaremos la expresión *profesiones con una mayoría de mujeres*, mejor que profesiones femeninas, feminizadas o profesiones dominadas por las mujeres.

<sup>379</sup> Pérez-Carbonell y Ramos (2015) en una investigación sobre los estudiantes universitarios encuentran que, en líneas generales, continúan desarrollando sus preferencias laborales sesgadas por estereotipos de género.

<sup>380</sup> Aunque todavía hoy, tal como se vio en el capítulo anterior, algunos autores lo utilizan como es el caso del artículo de García Garduño (2010): “Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria” en el que se analizan las razones de la elección de magisterio en México, señalando que las razones de la elección de las semiprofesionales son diferentes a las de otras profesiones. También en España como ya se ha visto, recientemente, Del Pino (2016) lo usa en una tesis para explicar la elección de magisterio.

<sup>381</sup> O, como señala Lorente (2004) “un cambio profundo de las estructuras sociales y mentales” (40)

En general, ligada a la presencia mayoritaria de mujeres, se habla del carácter subordinado de estas profesiones (Báñez, 2004; Lorente, 2004), se relaciona con un menor reconocimiento y prestigio (Lorente, 2004; Sarrió Catalá et al., 2005) y se subraya que, en su mayoría, son profesiones ligadas a la ayuda y al cuidado y, por tanto, extensiones de tareas realizadas tradicionalmente por mujeres. Actividades de ayuda y cuidado que “están históricamente ligadas a una noción de gratuidad, de servicio voluntario marcado por influencias caritativas y filantrópicas” (Lorente, 2004, 48) por lo que su desarrollo profesional ha estado claramente condicionado por el género.

Se pueden encontrar múltiples paralelismos entre el proceso de profesionalización del trabajo social y el de otras profesiones consideradas tradicionalmente femeninas. La profesión con la que el trabajo social presenta mayores paralelismos es con la enfermería (Lorente, 2004), pues su evolución, aunque anterior en el tiempo, es similar, especialmente en el caso de España. Por una parte y respecto a la calificación de los estudios, en un primer momento se duda en su clasificación entre la FP y la universitaria y son las presiones del colectivo las que consiguen que se incluya en la universidad pero como diplomatura; y sólo con el Espacio Social Europeo pasa a ser un Grado. Además, el género tiene una importante presencia en la construcción de su identidad profesional. Miró y Gallego (2006) analizan el discurso de género en la construcción de la identidad profesional de la enfermería entre 1956-76 para poner de manifiesto las relaciones de poder naturalizadas a través de dicho discurso en el que se habla de unas cualidades necesarias para el ejercicio de la profesión

..los datos muestran que a las enfermeras se les exigía unas cualidades físicas, intelectuales y principalmente morales que, desde la mentalidad cristiana de la época, se consideraban propias de mujer. Se trataba de actitudes y valores de caridad, comprensión, paciencia, sensibilidad, sacrificio, abnegación y entrega que las predisponían a comprender y ayudar al prójimo sobre cualquier otro menester; (Miró y Gallego, 2006: 253)

Por lo que estos discursos alimentan el modelo sexualizado y jerarquizado de asistencia y “configuran un perfil de profesional sumisa, subordinada e incapaz de generar conocimiento propio sobre las condiciones de los pacientes”(o.c.:259) con una concepción de la profesión como apostolado (o.c.255).

Gallardo-Hernández et al. (2006) analizan el papel de los valores de género en la construcción de la identidad profesional destacando la asociación de características ligadas al cuidado maternal, la capacidad de entrega, generosidad, dulzura y cariño propias de la “naturaleza femenina”, con las tareas y habilidades requeridas para la práctica profesional y habla de la percepción de la enfermería como vocación y misión. En los últimos años construye su identidad como profesión de cuidado, marcando la diferencia entre curar (medicina) y cuidar (enfermería) (Meseguer, 2016): “si al medico lo que le corresponde es curar, a la enfermera le corresponde cuidar” (Camps, 2000: 78). Respecto a la imagen profesional, Aranda et al.(2015) observan la persistencia, pese al incremento en la entrada de varones, de un sesgo de género en la forma en la que tanto la población, como los pacientes como incluso los propios estudiantes perciben la profesión.

También las investigaciones sobre las maestras ponen de relieve múltiples paralelismos con la problemática y evolución de los discursos sobre las mujeres y el trabajo social. Así, en un estudio en el que se exploran los cambios en la identidad profesional de las maestras comparando dos generaciones, al describir la generación de maestras que inician su andadura profesional entre 1945 y 55 se destaca que:

El término «vocación» (...) fue presentado para toda la generación de maestras católicas como una predestinación, un destino que exigía espíritu de sacrificio para con el prójimo. (...) defienden la feminización de la docencia a ultranza al entender que en la mujer se concentran dotes naturales óptimos para convertirse en madres suplentes, que no biológicas: mayor capacidad de adaptación para soportar las miserias de los pueblos de posguerra, instinto maternal, orden, afectividad, actitud amorosa con los niños, capacidad de comunicación para llegar al campesino, espíritu de

sacrificio, falta de ambición económica, entusiasmo, capacidad para emprender cosas nuevas, improvisación, generosidad, etc (San Román, 2007: 70)

Sin embargo, en la generación que se inicia profesionalmente poco antes de la llegada de la democracia, el término va perdiendo vigencia y se habla más de profesionalización. Es interesante la distinción que hay entre ambas generaciones respecto a la consideración de la presencia mayoritaria de mujeres en la profesión.

Las maestras del *habitus* emotivo no se cuestionan la feminización como un problema, y se limitan a no intervenir o a responder con un fingido asentimiento. Sin embargo, el *habitus* gerencial, más ambicioso y consciente de las limitaciones que supone ser mujer y moverse en un espacio feminizado y desprestigiado, se plantea los efectos negativos de este fenómeno sobre la infancia y presenta la feminización como un problema a resolver. (o.c.: 82)

Por lo tanto, se puede hablar de una serie de características comunes en las diversas profesiones que surgen como profesiones femeninas y que en la actualidad continúan siendo ejercidas mayoritariamente por mujeres. Por una parte, y respecto a otras profesiones, se habla del carácter subordinado y de un menor estatus, por otra, son profesiones ligadas al cuidado, a la ayuda, que surgen como una prolongación de las tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres por lo que, tanto en la construcción de la identidad profesional como en la imagen social, el carácter de la profesión aparece íntimamente ligado a las características que los estereotipos tradicionales de género asocian con las mujeres y, especialmente, con el discurso de la excelencia: paciencia, afectividad, espíritu de sacrificio, etc.

#### 5.2.1.2 Mirando hacia dentro: mujeres y hombres en la práctica profesional del trabajo social

La pregunta acerca de si dentro del trabajo social, y de otras profesiones con presencia mayoritaria de mujeres, existen diferencias entre hombres y mujeres, es decir, si se reproducen en su interior los esquemas de segregación horizontal y vertical que se dan en la mayoría de las profesiones o si, por el contrario, al tratarse de una profesión con una mayoría de mujeres se dan otro tipo de relaciones, ha sido una constante que, desde la perspectiva de género se ha ido planteando en diferentes ámbitos geográficos y de diferentes formas. Las investigaciones más antiguas y conocidas proceden de EEUU y Reino Unido donde desde mediados de los setenta comienza la investigación feminista sobre el trabajo social. Fanshel (1976) habla de diferencias de estatus en el trabajo social en EEUU tanto por el salario como por el tipo de empleo y se refiere a las constricciones que el sexismo provoca en las oportunidades de las mujeres; Fortune y Hanks (1988), a partir del análisis de diversos estudios y del suyo propio, constatan la existencia de pautas desiguales tanto en los salarios como en el desarrollo de las carreras profesionales entre hombres y mujeres; Dominelli y McLeod (1999, e.o de 1989) citan diversos estudios, realizados en su mayor parte en la década de los ochenta, en los que se constata la existencia de “escalas jerárquicas de empleo en que los hombres ocupan predominantemente los niveles superiores de gestión, mientras que las mujeres son relegadas a los inferiores”(63); Taylor (1994) estudia la segregación vertical en trabajo social comprobando que no son las diferentes aspiraciones en los estudiantes las que pueden explicar tal segregación; Pringle (1997) compara la situación de hombres y mujeres entre los profesores de trabajo social encontrando diferencias significativas ya que ellos se dedican más a la investigación y la teoría mientras las profesoras están más centradas en la docencia y en las prácticas; Christie (1998) se refiere a diversos estudios que ponen de manifiesto patrones de segregación vertical y horizontal dentro del trabajo social y destaca que tanto hombres como mujeres coinciden en sus expectativas acerca de las mayores posibilidades de los varones de acceder a puestos directivos; McLean (2003) estudia a los trabajadores sociales varones en Inglaterra, que representan el 14% del total, encontrando que están sobrerrepresentados en puestos de gestión y dirección aunque algunos ocupan también puestos de atención directa; Koeske y Krowinski (2004) y McPhail (2004) encuentran diferencias de género respecto al salario y los puestos que se ocupan. En este último estudio se habla de las mujeres trabajadoras sociales como “soldados de a pie” frente los hombres que son

mayoría en puestos de responsabilidad, lo que significa que aunque las mujeres sean mayoría eso no se traduce en que tengan el control o el poder.

La existencia de segregación vertical y horizontal en el trabajo social se ha puesto de manifiesto también en otros muchos países, entre otros, en Argentina, Grassi (1989) habla de una segregación horizontal (hombres concentrados en la docencia) y vertical (en cargos directivos); Chiwangu en Irlanda la define como una profesión mayoritariamente femenina con un número desproporcionado de hombres en los puestos directivos (2004, 125); Ploil (2005), profesora de trabajo social en Alemania, describe el trabajo social como “una profesión con muchas mujeres pero en las áreas de gestión o dirección la mayoría de los puestos están ocupados por hombres”(210); en Rusia, Iarscaia y Romanov (2008) hablan de un trabajo social generizado en el que los bajos salarios siguen reforzando la presencia mayoritaria de mujeres en la profesión así como de la existencia de unas relaciones de poder dentro del trabajo social que refuerzan las desigualdades sociales; en Suecia, Kullberg (2013) habla de la persistencia de una sobrerrepresentación de varones en puestos directivos pero con una tendencia hacia la disminución.

También en España, aunque no son muchos los estudios, se observan diferencias significativas por género en trabajo social. Así, Banda et al. (2001) observan una situación laboral “significativamente distinta entre hombres y mujeres en Huelva”(12); Báñez (2004, 2005) encuentra diferencias significativas según el sexo en los trabajadores sociales de Aragón tanto por el porcentaje de parados como por el sector en el que están, así como por los espacios que ocupan los hombres que acceden a la profesión en la que ocupan más puestos de dirección y menos de atención directa (2004) subrayando que:

Esta presencia masculina en los espacios menos femeninos de la profesión permite a los hombres hacer compatibles los contenidos tradicionales de los estereotipos sobre la masculinidad, con el hecho de dedicarse a una profesión feminizada. Por otra parte, algunas mujeres trabajadoras sociales esperan que la presencia masculina en la profesión contribuya de forma sustancial al cambio de su imagen y a su reconocimiento social. (Báñez, 2005: 92)

Para Fombuena (2006b) las principales diferencias entre unos y otras están en que los hombres encuentran trabajo antes y son preferidos en algunos ámbitos. Roldán et al.. (2012) a partir del estudio de órganos de poder y representación tanto universitarios como en los colegios profesionales refieren una sobrerrepresentación de varones en los órganos de poder y una segregación jerárquica por lo que concluyen la existencia de una segregación horizontal y vertical así como un techo de cristal para las mujeres que parte, además, de una clara feminización de las bases. También entre los estudiantes se han observado diferencias, especialmente en cuanto a la representación en órganos de poder donde los varones están sobrerrepresentados (Azpeitia, 1998, 2003).

En los últimos años una gran parte de los trabajos que, desde una perspectiva de género, se han hecho sobre el trabajo social en el ámbito internacional se ha centrado en el estudio de los trabajadores sociales varones como minoría. Muchos de estos trabajos parten del concepto de “*glass escalator*” propuesto por Williams (1992) en referencia al mecanismo informal que empuja hacia arriba a los hombres en la jerarquía ocupacional en las profesiones con mayoría femenina. Williams, en su investigación, aborda la escasa presencia de varones en las cuatro profesiones que suelen englobarse en el concepto de *semi-profesión*: enfermería, enseñanza elemental, bibliotecarias y trabajo social. A partir de la constatación de que las proporciones de hombres y mujeres en estas profesiones no han cambiado sustancialmente durante décadas (es más, desde 1975 la proporción de varones entre las bibliotecarias y los trabajadores sociales ha disminuido), se pregunta cuáles son las barreras para que los hombres no entren en estas profesiones. Entre las conclusiones destaca que los hombres no se enfrentan dentro de estas profesiones a ningún tipo de discriminación, pero sí tienen que afrontar los prejuicios de

personas de fuera de la profesión. Es más, en contraste con la experiencia de discriminación de las mujeres que entran en las profesiones dominadas por los hombres, los hombres generalmente encuentran ventajas estructurales en estas ocupaciones que tienden a mejorar sus carreras. Por una parte, existe una tendencia a preferir contratar a varones en las cuatro profesiones. Por otra, muchos de los varones entrevistados percibieron el hecho de ser varones como una ventaja tanto en la contratación como en la promoción profesional. Además, en las cuatro profesiones se observa una sobrerrepresentación de varones en los puestos de gestión y dirección. Por ello, frente a la expresión “techo de cristal” que describe los problemas de las mujeres para lograr ascender en profesiones tradicionalmente masculinas, propone la expresión “*glass escalator*” (escalera de cristal) para designar el mecanismo informal que impulsa a los varones hacia arriba en la jerarquía profesional. Por lo que, las principales barreras para entrar en estas profesiones se encuentran fuera de ellas al percibirse el movimiento de los hombres hacia estos puestos de trabajo como un paso hacia abajo en el estatus, que ejemplifica en que “mi hija, el médico” se percibe mucho mejor que “mi hijo, la enfermera”(262) Por eso, según este autor, una de las formas de hacer congruente su identidad masculina con su identidad profesional es la tendencia a ocupar determinados puestos lo que conduce a la segregación horizontal y vertical. Además los hombres redefinen y enfatizan los elementos masculinos de su trabajo para crear coherencia entre sus identidades de género y profesionales y para mantener un sentido de sí mismos como personas diferentes y mejores que ellas. (Williams, 1995).

En la misma línea que Williams, Christie (1998, 2001) aborda el estudio de los hombres como minoría en trabajo social a la que califica como ocupación no tradicional para los hombres debido al escaso número de varones entre sus filas y a la imagen pública del trabajo social como profesión femenina<sup>382</sup>. Señala que, tal como sugiere Williams, entre las estrategias masculinas para compatibilizar la masculinidad y su presencia en una profesión “no masculina” están la de enfatizar los aspectos masculinos del trabajo junto con la promoción profesional pero cree que Williams subestima la contribución de las propias mujeres a las relaciones de género en el trabajo social y su fluidez. Simpson (2004) investiga la situación de los varones en profesiones no tradicionales para su género desde una perspectiva postestructural enfatizando la presencia de diferentes formas de masculinidad y haciendo hincapié en las relaciones de género y en la fluidez de la masculinidad y la feminidad. Así, habla de diferentes tipos de hombres en relación con sus aspiraciones y estrategias profesionales y de diferentes estrategias para compatibilizar la identidad profesional con las identidades dominantes de género (re-etiquetar el trabajo, enfatizar los componentes masculinos y crear distancia respecto a los considerados femeninos) pero en todo caso del “considerable trabajo” de género para restablecer una masculinidad que ha sido socavada por su ocupación femenina”(366) ligado sobre todo al estigma negativo que expresan otros varones desde fuera de la profesión y la inquietud que esto genera; especialmente e independientemente de su orientación sexual, experimentan respecto al estigma de la homosexualidad (365). Por otra parte, su situación profesional como minoría dista completamente de la descrita por Kanter para las mujeres como minoría en profesiones de varones, entre otras cuestiones porque, en este caso, frente al aislamiento y la marginación, “el grupo minoritario (hombres) estaba activo en la creación de distancia del grupo dominante (mujeres) en el proceso.”(26) Christie (2006) explora las tensiones entre la identidad profesional y la de género en trabajadores sociales varones analizando los discursos sobre la motivación en la elección de estos estudios. Encuentra, por una parte, una definición de los varones como “hombres amables” o “héroes” lo que les permite la identificación positiva con la identidad profesional del trabajo social y, por otra, un distanciamiento de los varones de su elección de trabajo social cuestionando su agencia y situando la decisión en otros. Gillingham (2006) aborda la

---

<sup>382</sup> Señala además otras razones por la que el trabajo social debe ser considerado como una ocupación no tradicional para los varones: la mayor parte de los usuarios son mujeres y niños, es una profesión dedicada al cuidado lo que tradicionalmente se ha definido como una tarea femenina, se asocia con características femeninas y se desarrolla en una “zona intermedia” entre lo público y lo privado. Christie (1998, 2001)



situación de los trabajadores sociales varones que trabajan en el ámbito de infancia y familia partiendo de los trabajos de Christie y Williams. Considera que se ha sobreestimado la estrategia de actuar como *glass escalator* sugiriendo que otra forma de superar esa disonancia puede ser la distinción entre “*caring for*” y “*caring about*”; el primero tiene que ver con relaciones personales y se percibe más como una tarea de mujeres mientras el segundo es más intelectual al no implicar una intervención directa, de manera que en los servicios sociales se reproducen las características del sistema patriarcal al ocupar principalmente las mujeres los puestos de atención directa (*caring for*) y los hombres los de gestión y dirección (*caring about*). Destacando además la mayor valoración social de los segundos frente los primeros. Se refiere también a la polémica suscitada en Reino Unido, a partir de las denuncias de abusos por parte de hombres, respecto a si han de estar en puestos de contacto directo con infancia y familia ya que incluso se han cuestionado sus motivaciones debido a su posible homosexualidad.

En Suecia, Dahlkild-Öhman y Eriksson (2013) exploran las prácticas de género de trabajadores sociales varones teniendo en cuenta otras formas desigualdad y creen que la edad, la clase y la raza constituyen formas más importantes de desigualdad en las relaciones asimétricas de poder que el género; Kullberg (2013) a partir del análisis de la situación de los varones en puestos directivos en trabajo social propone el concepto de *glass travelator* como complemento de *glass escalator*; al observar que los cambios entre los trabajadores sociales varones de la generación de los ochenta y la de los noventa ha llevado a una disminución significativa de la proporción de hombres en la alta dirección en los servicios sociales debido a que la generación de los noventa no accede tanto a puestos de dirección. Lo que explica por tres razones: cambios en la mentalidad ya que en algunos casos se considera más importante la familia que el trabajo y más importante el contenido del trabajo que los ingresos; las condiciones de gestión para los gerentes se han deteriorado y por la aparición de nuevos tipos de carreras: en lugar de una carrera vertical los trabajadores sociales varones pueden elegir una carrera horizontal, lo que es más compatible con las nuevas formas de paternidad. Pero este desplazamiento no supone un avance hacia la igualdad de género porque los varones se sitúan en campos más atractivos dentro de la profesión.

El propio Williams (2013) revisa el concepto original de *glass escalator* y señala que, aunque ha sido confirmado por otros investigadores en su mecanismo básico, existen dos limitaciones al concepto. La primera es que no aborda adecuadamente la interseccionalidad (al ocuparse principalmente de hombres blancos de clase media) y la segunda, que se apoya en contextos tradicionales de trabajo que están sufriendo grandes cambios en la era neoliberal con lo que los supuestos de trabajo estable, a tiempo completo y a largo plazo desaparecen. Por ello cree que, aunque persisten las desigualdades de género, son necesarios nuevos conceptos, nuevas metáforas que además de tener en cuenta otras desigualdades (clase, raza, orientación sexual) sirvan para el contexto neoliberal puesto que en los trabajos de *revolving doors* (puertas giratorias), típicos de este contexto, no existen techos ni escaleras de cristal. Sin embargo, el concepto de *glass escalator* se sigue usando, por ejemplo Dill et al. (2016) lo utilizan y concluyen que los hombres que trabajan en profesiones con mayoría de mujeres ganan más que los que están en otras profesiones similares.

Fuera del ámbito específico del trabajo social, Pullen y Simpson (2009) estudian varones en enseñanza primaria y enfermería mediante una investigación cualitativa desde la perspectiva de “*doing gender*” en la que el género se considera una práctica social y discursiva relacional. Definen a los hombres no solo como una minoría sino también como “los otros” mostrando la complejidad y variabilidad en la forma en la que los hombres manejan la diferencia “y cómo trascienden la alteridad *haciendo masculinidad* y apropiándose de la feminidad, de modo que la masculinidad en parte se subvierte y en parte se mantiene” (563) mostrando de este modo, la naturaleza procesual y dinámica, parcial y fragmentada de las identidades de género así como las paradojas, las



ambigüedades y la relacionalidad de las experiencias e identidades de género. Algunos hombres “colonizan” lo femenino reestructurando los discursos de cuidado para privilegiar los aspectos masculinos mediante el llamamiento a la racionalidad y el desapego, otros desarrollan estrategias de asimilación, mientras que otros buscan “deshacer” el género minimizando la diferencia con las mujeres para, de este modo, apoyar la creación de identidades no convencionales. Wise (2009) a partir de una revisión bibliográfica encuentra múltiples similitudes entre la situación de los varones en enfermería y en otras profesiones de mayoría femenina; similitudes que agrupa en cuatro áreas: tendencias históricas, características de personalidad, motivaciones para ingresar, privilegios masculinos y tensión de rol destacando como lo más recurrente en la literatura los privilegios que lleva asociado el ser varón en dichas profesiones tanto por el impulso en sus carreras como porque con su entrada se modifican estas ocupaciones incorporando los privilegios y la visión y forma de hacer tradicional masculina.

La mayor parte de los trabajos revisados subrayan las ventajas que tienen dentro de las profesiones con mayoría de mujeres los varones como minoría así como la tensión entre su identidad profesional y de género, que suele provenir del exterior de la profesión ligada a la imagen social y a las críticas, especialmente, de otros varones; tensión que tratan de solucionar mediante estrategias diversas. Aunque algunos trabajos recientes tienen conclusiones muy diferentes, es el caso de Parker y Crabtree (2014) que en una investigación mediante entrevistas en Reino Unido encuentran que los trabajadores sociales varones se perciben como minoría y algunos hablan de experiencias de exclusión, ya que por una parte se sentían marginados por las opiniones feministas radicales que subvaloraban o excluían los varones y, por otra, se sentían mal en las clases cuando se hablaba de emociones y preferían un enfoque más tecno-instrumentista-racional (321). Por ello, en contra de otras investigaciones, se refieren a la profesión como un territorio “poco acogedor e incluso hostil” para los hombres lo que unido a los bajos salarios y estatus explicaría la escasa presencia masculina. Sin embargo, estas conclusiones son una excepción respecto a lo que generalmente se describe.

En España son pocos los trabajos que abordan desde una perspectiva de género la cuestión de las masculinidades en trabajo social. Uno de ellos es el de Gabarro (2012) que propone que el trabajo social debe actuar en el proceso de transformación de la masculinidad, pero no existen trabajos que aborden específicamente las cuestiones descritas y tratadas en el ámbito internacional.

### 5.2.2. Identidad, imagen profesional y género

La reflexión sobre la identidad ha sido una constante en trabajo social. Reflexión ligada a los problemas de definición del propio trabajo social que hacen que estas se multipliquen. Haciendo una revisión histórica se encuentra que en gran parte de los casos se define como una profesión (Castillo, 2016) aunque otros autores marcan el énfasis en la definición del trabajo social como disciplina científica (Cury, 2008) mientras otros se refieren a la naturaleza interactiva entre la disciplina y la profesión (Barranco et al., 2009). En los últimos tiempos existe un amplio consenso en definir el trabajo social incluyendo una referencia tanto a la profesión como a la disciplina. De hecho, la definición que refrenda en la actualidad el *Consejo General del Trabajo Social en España* es la consensuada en Melbourne en Julio de 2014 por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales (FITS, o IFSW, *International Federation of Social Workers*, en inglés) y la *International Association of Schools of Social Work* (IASSW) y aprobada por la Asamblea General Ordinaria del *Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social* por unanimidad el 13 de diciembre de 2014.

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el

trabajo social. Respalda por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar. (Código Deontológico del Trabajo Social, art.5, cap.1)

Pero la existencia de una definición oficialmente compartida no ha resuelto los problemas de identidad profesional que han sido una constante en la historia y que, en su relato, se entrelazan con referencias a la falta de reconocimiento social y desconocimiento de la profesión (Bueno Abad y Pérez Cosín, 2000; Conde Vieitez, 2003; Pérez Cosín, 2005; Fernández Riquelme, 2010; Barbero, 2011; Torices, 2012); a la situación de subordinación respecto a otras profesiones (Martín Estalayo, 2012); al escaso reconocimiento académico como disciplina (Lorente, 2000; Ahmed, 2009); a la insatisfacción con las tareas administrativas y de gestión de recursos (Barbero, 2011; Fernández Riquelme, 2010, Martín Estalayo, 2012); a la baja autoestima (Llovet y Usieto, 1990; Martín Estalayo, 2012) la autoexigencia y la autocrítica (Agrela et al., 2017; Barbero, 2011).

Hablar de identidad es hablar de un proceso interactivo y complejo que se construye a partir de las tensiones entre lo que se es, lo que se quiere ser y el reconocimiento social. Y va tomando forma dentro de un campo disciplinar y profesional que a su vez se sitúa en un espacio social más amplio cuyas tensiones y cambios inciden a su vez en los cambios y percepción de la identidad. De manera que, la lectura de las reflexiones que sobre la identidad profesional hacen los profesionales permite hacerse idea de las diferentes visiones y tensiones que en cada momento existen. Y lo primero que salta a la vista es que la reflexión sobre la identidad sigue estando presente de manera destacada. Y esta reflexión que para algunos es indicador de crisis, para otros “desvela una lucha permanente, en contra de quienes le asignan un lugar marginal a nuestra profesión” (Lorente, 2000: 97) mientras para otros es una estrategia para consolidar el estatus profesional (García García, S. 2009).

Los problemas de identidad surgen en paralelo al proceso de profesionalización y son una constante en la historia del trabajo social<sup>383</sup>, constante que se mantiene en lo que llevamos del siglo XXI en el que la cuestión de la identidad profesional sigue teniendo un lugar destacado en la bibliografía española<sup>384</sup> con una diversidad de reflexiones en las que, en línea con las tendencias más actuales y generales sobre la identidad, cada vez más, se considera como proceso activo y complejo y se reconocen fracturas e identidades múltiples al tiempo que,

---

<sup>383</sup> Así en 1976 Estruch y Güell se refieren a la existencia de una crisis de identidad profesional (38) que consideran sobre todo crisis de identidad social en la que “la asistente social tiende a preguntarse quién es ella y cómo la ven los demás” pero “no suele preguntarse, en efecto, por qué es quien es, ni por qué los demás la ven como la ven” (255). Diez años después Teresa Zamanillo se refiere a “la patológica situación que sufrimos los trabajadores sociales, en relación con nuestra búsqueda de identidad profesional”(1987:100). Llovet y Usieto (1990) hablan de “un malestar “ontológico” que caracteriza y atraviesa la historia del Trabajo Social en España desde sus orígenes. Qué somos, qué queremos ser, qué nos dejan ser, qué nos impide ser como deberíamos, son dilemas que han atormentado recurrentemente a los voceros de la profesión y al profesional de a pie”(139). Antonio Gutiérrez Resa (1996) vuelve a reflexionar sobre la identidad señalando que “puede resultar paradójico que volvamos a preguntarnos hoy por la identidad de los trabajadores sociales”(233); Zamanillo (2000) habla de los problemas de identidad profesional como una constante en los los congresos(182).

<sup>384</sup> Conde Vieitez (2003) se refiere a tres problemas básicos en torno a la identidad de los trabajadores sociales: “el controvertido objeto de la profesión, su supuesto carácter científico o tecnológico y la polarización de la intervención entre el nivel individual y el nivel socio-estructural”(73); Pérez Cosín (2005) habla de una identidad en construcción; Pérez Cosín y Bueno Abad (2005), de la existencia de cuatro tipos ideales de identidad entre los trabajadores sociales: asistencial, democrática, tecnocrática y científica; Barbero (2007), de “identidad inquieta”; Sergio García García(2009), de la identidad como estrategia, exclusión y encierro; Barbero (2011), de la identidad como fruto de la interacción entre tres ejes: la trayectoria social, la socialización educativa y la situación en el espacio profesional; Martín Estalayo (2012), de identidad múltiple y fracturada: “identidad deshilachada” que hay que volver a hilvanar (286) señalando que “el trabajo social siempre anduvo a la búsqueda de una identidad propia y singularizada que no ha podido obtener, lo que forma parte del complejo que ha venido arrastrando”(100); Ballester et al. (2013a y 2013b), de múltiples identidades profesionales como corresponde a la posmodernidad; Krmpotic y Ponce de León (2017), de la necesidad de una reflexión sobre la identidad en clave posmoderna considerando la identidad como un proceso.

cada vez más, se relacionan con el género, aunque no siempre es así.<sup>385</sup> Reflexiones que se centran, por una parte, en la situación en el campo profesional y disciplinar y, por otra, en el posicionamiento respecto a una serie de ejes a menudo conectados entre sí: disciplina/profesión, práctica/teoría, ciencia/técnica, gestión/intervención, control/cambio; individual/estructural, cuidado/justicia. Y, de un modo u otro, la perspectiva de género ha ido abordando todas estas cuestiones ayudando a comprenderlas.

Respecto a la primera cuestión, la situación en el campo profesional y disciplinar, se destaca la desvalorización que se liga a lo femenino; así Krmpotic y Ponce de León (2017) señalan que “lo femenino ha sido utilizado para explicar el grado de subalternidad del Trabajo Social respecto de otras profesiones, expresado en el salario, jerarquía, niveles de sometimiento, falta de autonomía.”(143); Lorente (2000) señala dos constantes en la profesión tanto histórica como espacialmente, por una parte, la presencia mayoritaria de mujeres y, por otra, su “subalternidad académico-científica en relación con las Ciencias Sociales y su inferioridad en el estatus profesional”(99). De manera que la falta de reconocimiento y la posición subordinada se liga y explica por la desvalorización de las actividades tradicionalmente asignadas a las mujeres (Gaviria, 1995; Lorente, 2000; Fombuena, 2006b; Báñez, 2005; Berasaluze, 2009; Barahona, 2016). Pero ello no se refiere sólo a la forma en la que los otros perciben el trabajo social sino también a la autopercepción :

El problema ya no es solo que los otros sitúen al trabajo social en un lugar inferior sino que éste se mira a sí mismo como tal. Por tanto, aún sabiendo que la identidad es un proceso complejo que se construye en la interacción no sabemos si la consideración de “carrera de segunda”, “de inferioridad”, es algo que viene exclusivamente de fuera o es un complejo arraigado y sostenido por largo tiempo por la propia profesión. (Martín Estalayo, 2012: 249)

O, como señala Fombuena:

la auto- percepción de las trabajadoras sociales se mueve entre la queja, la duda, la depresión y la confusión. La percepción que, creen, tiene la sociedad del trabajo social funciona como una confirmación de la autopercepción que refuerza este sentimiento improductivo de queja.”(2006a, 148)

Y esa mirada desde el otro, esa identidad heterodesignada, que se percibe con claridad en la elaboración de términos como semi-profesión<sup>386</sup>, se asemeja a la problemática de la identidad femenina. De forma que se pueden encontrar paralelismos entre las crisis de identidad en el trabajo social y las crisis de identidad de las mujeres (Maurandi, 2001; Azpeitia, 2003).

Por otra parte, son muchas las investigaciones que se centran en la forma en la que la subjetividad femenina incide en la imagen y el perfil profesional (Biaggio, 1999; krmpotic, 2009) poniéndose de relieve la identificación de las cualidades de los trabajadores sociales con las asociadas tradicionalmente a las mujeres, especialmente el ser para otros.

Pero la desvalorización profesional no sólo se explica por la presencia mayoritaria de mujeres; otra de las razones que se aducen es su relativamente reciente presencia en la universidad en relación con otras profesiones con las que se relaciona en el espacio profesional: psicólogos, médicos, abogados, sociólogos

---

<sup>385</sup> Como ejemplo, Conde Vieitez (2003), Barbero (2011) o Martín Estalayo (2012) que en su tesis sobre la identidad de los trabajadores sociales en la que excluye el género, se encuentra constantemente con él, de manera que tiene que justificar esa exclusión: “Los lectores se preguntarán porqué no se ha acometido algo tan importante al tratarse de una profesión femenina y más si se acomete su identidad. Bien es cierto que así es, pero esta tesis, ya de por sí, tiene una enjundia más que suficiente como para haber hecho una digresión en ese sentido. Por ello, hemos querido dejar abierta una línea de investigación que centre su foco de estudio en un tema tan sumamente importante como es el de género e identidad en la profesión de trabajo social.” (15)

<sup>386</sup> “esta mirada que subyace en la interpretación de las particularidades de las profesiones caracterizadas por su mayoría de mujeres no está atravesada por un sesgo androcéntrico” (...)Debido a su cuasi-profesionalidad se justifica la supervisión de sus prácticas”(Lorente, 2004: 44)

(Martín Estalayo, 2012), así como su condición, hasta el año 2008, de diplomatura, lo que a su vez explicaría la escasa producción científica; al tiempo que esa falta de base teórica, de saber reconocido, por la relación saber-poder, sitúa al trabajo social en una posición subalterna respecto a otras profesiones (Lorente, 2004; Martín Estalayo, 2012) lo que nos lleva a la relación disciplina/profesión que a su vez se concreta en la consideración de la relación teoría/práctica y el par ciencia/técnica.

Aunque desde los orígenes del trabajo social ha habido diferentes voces que han defendido su inclusión en el ámbito científico y la necesidad de la investigación como punto de encuentro entre la teoría y la práctica<sup>387</sup>; durante mucho tiempo, desde una visión muy concreta de la ciencia impulsada por el funcionalismo, se separa la teoría de la práctica quedando el trabajo social en el plano de la técnica y, por tanto, de la práctica, y excluido de la teoría (Kisnerman et al., 1985). La idea básica de esta exclusión es una visión de la relación entre teoría y práctica unidireccional:

el campo de la labor social aplica el conocimiento obtenido a partir de la Sociología, la Psicología y otras ciencias. La tarea de los que se dedican a los campos aplicados no es producir conocimientos sino aplicar conocimientos. En general al trabajador social no le atañe tanto el contribuir al conocimiento como el aplicar el conocimiento a fin de contribuir al bienestar de la sociedad. (Manheim, 1982 [e.o. 1977]: 94)

Incluso desde el propio trabajo social en determinados momentos se acepta esta premisa, como pone de manifiesto la siguiente afirmación de uno de los autores en lengua castellana más prolíficos y leídos en la década de los setenta y ochenta:

El servicio social es una técnica social, está en el plano de la acción social, de la ingeniería social, pero nunca en el de la ciencia o en el de la investigación científica (Ander Egg, 1972: 44).

Sin embargo, desde finales de los setenta se vuelve a insistir en el trabajo social como disciplina científica (Kisnerman et al., 1985; Kruse, 1976). Pese a ello, la polémica sigue afectando al trabajo social en la actualidad. Todavía en el año 2000, Lorente (2000) critica a quienes lo relegan al campo de la técnica excluyéndolo de las ciencias; Conde Vieitez (2003) señala la polémica entre el carácter científico o tecnológico como uno de los problemas básicos en torno a la identidad; Martín Estalayo (2009) se refiere al eterno debate entre la teoría y la práctica afirmando que definir el trabajo social “como herramienta o instrumento” es reducir su identidad a la práctica y la técnica añadiendo que el problema es mayor cuando son los propios trabajadores sociales quienes tienen esta imagen ya que:

el grueso de la línea discursiva está representado por un actuar desde la experiencia, el sentido común, la intuición y la falta de método; es decir, maneras de acercarse al conocimiento que hacen referencia a elementos, más bien, irracionales y emocionales, recursos personales teñidos de buena voluntad pero faltos de reflexión y rigor científico. (234)

Por ello, una de las mayores debilidades que se señalan al trabajo social es su “débil posicionamiento académico” (Ahmed, 2009, 26) fruto de la escasa producción científica (Berasaluze, 2009) y “teñida del temor a la sanción, del temor a la etiqueta de lo no científico” (Lorente, 2000:105). Martín Estalayo (2012) a partir de entrevistas y grupos de discusión con profesionales señala su desinterés por aspectos teóricos ya que en los discursos apenas se hace mención al conocimiento previo necesario a la intervención lo que interpreta en el sentido de que “el profesional no se identifica ni se ubica en el espacio del desarrollo científico”(301); que coincide con lo que encuentra en su investigación Barbero (2011) quien se refiere a “un énfasis insuficiente en la dimensión científico-técnica del trabajo social” (16).

---

<sup>387</sup> Mary Richmond suele ser el ejemplo paradigmático de defensa temprana de la investigación, pero no es la única que lo defiende; a principios de siglo surge el movimiento de la “caridad científica” que trata de aplicar el modelo médico a la actividad asistencial. (Acero y Azpeitia, 2005).

También en este punto las reflexiones desde el género han aportado luz a la comprensión de esta situación y se han propuesto soluciones para salir de ella. Ya se ha hecho mención a la íntima conexión, en el origen de las ciencias sociales en la Universidad de Chicago, entre la separación hombres/mujeres; sociología/trabajo social y teoría/práctica (García Daudier, 2010). Desde las epistemologías feministas la consideración del sujeto que conoce como sujeto situado es central; de manera que las características y la posición de los sujetos que conocen inciden en el tipo de conocimiento y en su percepción y reconocimiento social.

Entre las primeras en abordar estas cuestiones está Estela Grassi (1989) quien explica la falta de una base teórica por lo que llama el “mito de la práctica” cuyo origen sitúa “en la necesidad de contar con mujeres técnicamente equipadas y teórica e ideológicamente inconscientes” mito que cree que todavía en el momento en el que escribe su obra se mantiene “como uno de los elementos de identificación que prácticamente unifica a las variadas corrientes que pugnan dentro del campo profesional.” (234) Desde su perspectiva se confunde práctica con practicismo porque:

no se viene en busca de conocimientos o teorías para elaborar éstos, sino de *técnicas para actuar*, sobre situaciones sociales que se suponen conocidas y cuyo criterio de verdad pasa por lo ideológico. Así, la teoría se convierte en algo superfluo, que puede llegar a ser abrumadora, cuando la ansiedad por la acción no deja percibir la complejidad de la estructura social (o.c.:218)

De manera que, por una parte, esta “inconsciencia” teórica e ideológica es lo que ha permitido cumplir con la “función objetiva” que la profesión tiene en el contexto de las relaciones sociales en una sociedad de clases.” (218) Y, por otra, se asienta en la moral cristiana y en un modelo de mujer que se asemeja a la figura materna; lo que llama la “mujer-maravilla” cuyo deseo es “ayudar, servir, asistir, ser útiles” y a la que se exigen determinadas cualidades: resignación, bondad; “pero lo sorprendente es que este exagerado entusiasmo forma parte de la autoexigencia que se hacen estas mujeres.”(222) lo que provoca frustraciones.

También García Salord (1998) cree que el problema es la falta de un saber especializado, y que la práctica atrapada en el sentido común y el hiper-empirismo “no logra establecer con precisión la diferencia sustancial entre una práctica profesional y una no profesional “(5). Y en ese sentido cree que en la identidad de los trabajadores sociales todavía está presente su origen como profesión asistencial y de caridad:

El sujeto intermediario, al instituirse en la persona de buena voluntad y obediente al mandato divino o ético, incorpora las características particulares que dichas referencias estipulan para el “personaje”: vestirse con modestia, ser comprensivo, paciente, abnegado, bondadoso, poseer espíritu de entrega, de sacrificio y amplitud de miras. Todo esto sin esperar recompensa alguna, ni elogios, ni beneficios personales. más aun, debe comprender la ingratitud del prójimo, “poner la otra mejilla”. Ser la encarnación de bien, del amor y del compromiso. Predicar con el ejemplo, dejar de lado la soberbia y la ostentación, entre otras cosas. (...) En el momento de la profesionalización de las prácticas de la beneficencia se incorpora esta imagen de “madre redentora” y se sientan las bases para que el desarrollo de la especificidad de Trabajo Social opere sobre una profunda negación del saber especializado, como herramienta fundamental para la práctica profesional, y sobre una profunda negación del ser social del profesionista y su condición de trabajador asalariado, a lo que debe agregarse también una profunda mitificación del “personaje”.(García Salord, 1998: 37-38)

¿Hasta qué punto persisten actualmente en la imagen del trabajo social rasgos asociados con esa imagen? Aunque no existen muchas investigaciones parece que algunos de ellos se mantienen o se han mantenido hasta momentos muy cercanos. Así, Pérez Cosín (2005) afirma que “las cualidades humanas y profesionales más

reconocidas a los trabajadores sociales son: amables, bondadosos, humanos, comprensivos y atentos(219). Y todavía existen las referencias y llamadas de atención sobre la persistencia de esta imagen.<sup>388</sup>

Desde otra perspectiva, se pone de relieve la descalificación y desvalorización de los saberes tradicionalmente asociados con la mujeres y, por tanto, del trabajo social (Gaviria, 1995; Gutierrez Resa, 1996). En esta línea, Lorente (2004) indaga la vinculación entre el género y la naturaleza del conocimiento producido por las mujeres durante el último siglo en prácticas de ayuda y cuidado y lo asimila a lo que Foucault denomina “saberes sometidos”.

Partiendo de la desvalorización del conocimiento generado desde las mujeres, diversas propuestas en trabajo social tratan de revalorizarlo. En algunos casos reclamando una vuelta a los orígenes, sobre todo a las propuestas de Mary Richmond, como es el caso de Barriga y Martínez (2011) que desde estos supuestos critican la concepción sociológica que consideran vigente en trabajo social. En otros, a partir de epistemologías feministas se propone una práctica reflexiva que, sin perder el rigor científico, recupere e incorpore en el trabajo social los saberes considerados tradicionalmente femeninos en los que la intuición, la emoción y la relación forman parte esencial. En esta línea destacan las aportaciones de Silvia Navarro quien a partir de la crítica al :

ideal del buen profesional, autosuficiente, neutral, distante, que no duda, que evita sentirse afectado por los otros, que no se expresa nunca vulnerable, que es dueño de un saber técnico siempre acabado y listo para usar, que es capaz de trazar una firme frontera entre su experiencia vital y la profesional, entre lo que piensa o hace y lo que siente o es (2008: 3)

reivindica “lo femenino como nuevo motor que impulsa la vida y la sociedad” y propone un cambio de paradigma en el que el conocimiento se convierta en una práctica social transformadora que parta de la experiencia situada de ser mujer.

En la línea de revalorización de las mujeres y lo asociado a lo femenino, Berasaluze (2009) cree que se ha “trabajado desde mujeres, para mujeres, pero sin considerar las aportaciones de la teoría feminista.” (138); Lima (2010) propone “convertir el trabajo social en una profesión de mujeres que trabajan con otras mujeres”(18); Báñez (2012) critica la generalización de un modelo “científico-tecnológico” que lleva a un refuerzo de las relaciones tradicionales de género en la profesión y a la pérdida de lo que Silvia Navarro considera la esencia del trabajo social, su componente relacional; Alcazar Campos (2014), desde una práctica reflexiva, propone la disolución sujeto-objeto reconociendo la capacidad de agencia de las personas con las que se trabaja, indagando en las relaciones de poder y tratando de visibilizar las desigualdades para evitar la reproducción de las relaciones de género y la homogeneización de las mujeres; Agrela et al. (2017) creen que “el desafío ético, tanto teórico como metodológico, pasa por incorporar las emociones y las contradicciones que tenemos en nuestro ejercicio profesional que, en aras de la supuesta objetividad y científicidad del Trabajo Social, tradicionalmente han sido reprimidas y silenciadas.” (62)

Otra de las razones que se aducen para la progresiva desvalorización de la profesión es la identificación con las tareas burocráticas y de gestión:

---

<sup>388</sup>Fombuena (2009) se refiere al “mito fundador del Trabajo Social” y destaca entre los elementos falsos de dicho mito el símil de la madre según el cual trabajadoras sociales son pacientes, bondadosas, entregadas. (14); Ornales,Tello y Bernal (2014) dicen que “querer que el Trabajo Social sea la evolución de la solidaridad, la ayuda, la caridad o de los buenos sentimientos ha llevado a la construcción de mitos y a relacionar la profesión con la *bondad* y la *dulzura*, supuestamente inherentes a las mujeres, y a hacer difícil su consolidación como campo del conocimiento. Verlo como instrumento de control del capitalismo conlleva a otras representaciones sociales que tampoco han contribuido al desarrollo de la profesión. Son estas miradas las que se han constituido en mitos responsables de que las trabajadoras sociales seamos vistas, aún hoy, como buenas damas de la caridad o como revoltosas sociales. Trabajo Social es simple y contundentemente una profesión que tiene que romper con falsas identidades y con falsas trayectorias históricas que frenan la posibilidad de sedimentarse en el conocimiento como propuesta básica del cambio social”(247)



en nuestro país se está desvalorizando la profesión a marchas forzadas desde todos los ámbitos, identificándola solo con la gestión de recursos y el control social y no parece que exista, en la situación de la teoría social actual, una posibilidad de modificar esa tendencia. (Barriga y Martínez, 2011: 113)

Se habla de una burocratización creciente de la profesión (Zamanillo, 2000; Ahmed, 2009; Ballesteros et al., 2013a) ligada a la implantación y consolidación de los Servicios Sociales (Ahmed, 2009; Martín Estalayo, 2012) como constante y preocupación compartida frente a la que se reclama una “intervención directa” (Viscarret et al., 2016). La tensión gestión/intervención aparece como uno de los principales ejes en torno los que los profesionales se definen y posicionan (Fombuena, 2006b) hasta el punto de que esta tensión es considerada como punto nuclear de los problemas de identidad de hoy (Martín Estalayo, 2012) porque los profesionales no se identifican con las tareas de gestión y administración de recursos que le son asignadas y reclaman la intervención directa en relación con el otro (Navarro, 2008).<sup>389</sup> Todo lo cual lleva a una insatisfacción que “contribuye al surgimiento de discursos regresivos y se mitifica la intervención que llevaba a cabo el asistente social.” (Martín Estalayo, 2012: 302)

Por otra parte, se relaciona la burocratización con el control, enlazando así la discusión con la tensión control/cambio; ambigüedad que está en la base del trabajo social (Sarasa Urdiola, 1993) por la que tiene que reparar las fracturas sociales sin alterar profundamente la lógica de fondo que las genera, “promover el cambio sin alterar el orden” (Álvarez Uría, 1995:8). De este modo, se habla de unas representaciones sociales de la profesión fuertemente impregnadas por la perspectiva burocrática-asistencial pese a “los enormes esfuerzos de académicos y profesionales por potenciar la dimensión social y la transformación estructural desde la profesión” (Conde Vieitez, 2003: 79); de la tensión entre dos formas de entender el trabajo social:

... tensión entre el doble mandato que la sociedad posmoderna propone al Trabajo Social. Por un lado el trabajador social debe ejercer su profesión bajo el estandarte de la defensa de la dignidad de la persona y de la intervención directa por y para la lucha de los derechos de los usuarios interviniendo directamente con ellos con el fin de proporcionar justicia social, y por otro, tiene el encargo de evitar disfuncionalidades y de ayudar a la legitimación del orden social establecido estando sometido a las dinámicas sistémicas del poder y de la burocracia. (Viscarret et al., 2016: 259-260)

De manera que la posición del trabajador social se sitúa entre el cambio estructural y el control individual de las problemáticas para contribuir a la estabilidad social, lo que enlaza también con la tensión entre una forma de entender y abordar la problemática desde una perspectiva más individual, a veces llamada psicológica, y otra estructural, a veces llamada sociológica, si bien, en este enjambre de posiciones, se ha llegado a identificar lo psicológico con la atención directa y lo sociológico, con las tareas de gestión, así, Pérez Rivero (2010) se refiere a dos formas de enfrentarse a los problemas sociales: “una más psicológica e individualizada de relación directa con el cliente. Otra más sociológica, la planificación de los recursos que dan respuesta a las necesidades, ya analizadas, lo que tiende a resolverse con la creación de Servicios Sociales generales y específicos” (99). De cualquier forma, la tensión entre la intervención en el nivel individual y el nivel socio-estructural es otro de los ejes que atraviesan las reflexiones sobre la identidad profesional (Conde Vièteiz, 2003). Tensión que se alimenta por la contradicción entre un colectivo que ideológicamente se declara mayoritariamente de izquierdas (Barbero, 2011; Gómez y Torices, 2012) y la presencia de unas intervenciones de carácter individualizador (Barbero, 2011; Martín Estalayo, 2012):

---

<sup>389</sup>Martín Estalayo (2012) lo resume así: 1.Toda demanda que tenga que ver con la función de gestionar recursos no es percibida con agrado por parte de los profesionales porque se considera que es una tarea administrativa. 2.Sin embargo, hay una identificación del trabajo social, que proviene de fuera, que tiene que ver con la gestión de recursos y prestaciones. 3.La creación del sistema de servicios sociales ha favorecido esta identificación y ha tenido un efecto paradójico: a la vez que dota de un lugar (una existencia) a los profesionales, se les asigna un papel que no reconocen como propio. 4.Las tareas de gestión superan a aquellas otras llamadas, por ellos mismos, de intervención. (215)

Las representaciones señalan que los trabajadores sociales serían personas que profesan ideologías muy sensibles a la explicación estructural y su ejercicio les aproxima a situaciones de injusticia y a las personas que las padecen; sin embargo la profesión aparece menos implicada social y políticamente de lo que desearían. He aquí una paradoja que genera mucha contrariedad entre los trabajadores sociales. ¿Se puede ser de cierta manera en una esfera de prácticas (conciencia de la raíz estructural de los problemas) y de otra manera en otra (ejercicio profesional vinculado a interpretaciones y abordajes individualizadores)? Las representaciones profesionales dan cuenta de esa paradoja y la resuelven, pero no la explican. En los trabajadores sociales aparecería una cierta escisión entre sus interpretaciones del mundo social (la interpretación de lo macrosocial) y las interpretaciones que practican en su ejercicio profesional (la interpretación de lo microsocioal). Alguna condición objetiva del ejercicio profesional debería ayudarnos a comprender por qué los trabajadores sociales siguen un camino distinto al del compromiso o la implicación colectiva cuando ellos mismos la entienden necesaria. (Barbero, 2011: 20)

Desde una perspectiva crítica -que se puede calificar de minoritaria durante el periodo de consolidación del trabajo social en España y que a partir de la crisis de 2008 vuelve a tener más presencia- se denuncia la excesiva preocupación por la consecución de un estatus profesional y las prácticas de responsabilización individual. Así, Zamanillo (2000) cree que “en los últimos años, ha habido más preocupación por alcanzar un status para la profesión que por aumentar el conocimiento para ponerlo al servicio de los grupos más desfavorecidos y contribuir a su autonomía”(180), se refiere al “creciente burocratismo y tecnocracia que aleja a los trabajadores sociales de su origen”(181) y considera que la tarea del trabajo social como profesión es “contribuir a disminuir las desigualdades e injusticias sociales”(183). Sergio García García (2009) reflexiona sobre la identidad profesional desde una perspectiva crítica afirmando que

la búsqueda de una “identidad” profesional fortalecida responde a una serie de estrategias en las que las trabajadoras sociales buscamos aumentar nuestro poder social corporativo y consolidar nuestro ascenso en la estructura social de clases, desplazándose el centro de nuestras referencias sociales desde las clases populares (de las que procedemos mayoritariamente) a los grupos más privilegiados de los que forman parte los profesionales liberales consolidados (médicos, psicólogos y abogados, profesionales, ellos, con los que compartimos jornadas laborales). En este proceso de construcción identitaria vamos diferenciándonos y desidentificándonos de las personas con las que trabajamos (“usuarios” cada vez más cosificados, como los del sistema sanitario) e insertándonos rudimentaria y tardíamente en las prácticas de relación (y poder) y de consumo de las llamadas “clases medias”. (115)

Por ello, considerando la identidad como un proceso -fruto de la interpelación y no como un esencia-, analiza la *identidad como estrategia*, mediante la que se busca conseguir un respeto por el “criterio técnico” de los profesionales; la *identidad como exclusión*, que se construye marcando la distancia con el otro, en este caso los excluidos y la *identidad como encierro* porque la seguridad identitaria niega la alteridad presente en el interior, por lo que propone debilitar la identidad situándose en espacios fronterizos desde los que explorar “otras formas de relación más horizontales y verdaderamente transformadoras” (120). Martín Estalayo (2012) se refiere a un progresivo proceso de desideologización que explica en parte por un individualismo creciente que se concreta en que se prescinde “de una explicación global de todos aquellos componentes que contribuyen al surgimiento de problemas o malestares, se señala al individuo como causa y solución de los mismos.” (208) es decir, un proceso de individualización de las problemáticas. Pons Rabasa (2012) defiende un enfoque crítico del trabajo social que caracteriza por la implicación política, la crítica al individualismo del trabajo social más ortodoxo, el énfasis en las desigualdades entre trabajadores y usuarios y la crítica al profesionalismo que privilegia un saber técnico frente al saber popular; señalando que, aunque hay diferentes formas de entenderlo, en la base de cualquier forma de trabajo social crítico está el dar prioridad al análisis de las estructuras en los problemas sociales y hablar de opresión y no de patologías individuales y, desde esta perspectiva crítica, propone abordar la intervención desde una perspectiva de género.

García y Rendueles (2017) consideran que, aunque los trabajadores sociales se implicaron en los movimientos sociales surgidos a raíz de la crisis, eso no ha repercutido significativamente en la reflexión y el desarrollo de una

perspectiva crítica. Perspectiva crítica que, además, procedía de movimientos sociales o de otras disciplinas por lo que “a menudo se han vivido como una amenaza al frágil estatus profesional e institucional logrado por los trabajadores sociales en las últimas décadas y han sido respondidas con un fuerte cierre de filas corporativista e identitario, pero carente de profundidad teórica.” (243-244). Por ello creen que “resulta urgente abrir una veta de reflexiones en torno a la contribución del Trabajo Social a la reproducción del orden social, una crítica libre de autocomplacencias y centrada en la utilidad social más que en la identidad profesional” (244). Para ello creen que un primer paso es la consideración del trabajo social como un medio más que como un fin devolviendo a la disciplina su compromiso con la justicia social. Y desde esta perspectiva abordan la influencia del neoliberalismo en el trabajo social desde el que se produce “una sociedad asimilada cada vez más en su funcionamiento al mercado y un modo de gobierno basado en el estímulo de la competencia por medio de la desigualdad (250), así el trabajo social, por una parte, en cuanto a las condiciones materiales, se ha caracterizado por la austeridad, el declive de la igualdad como objetivo político y el gerencialismo que importa al sector público la lógica del mercado, llevando en muchas ocasiones a la externalización. Respecto a las subjetividades que construye, perviven en trabajo social múltiples prácticas de disciplinamiento y castigo; además al buscar la eficiencia y eficacia, muchos proyectos se dedican a la gestión de riesgos y emergencias y, por último, destacan como lo más genuino de la intervención neoliberal “la captura de conceptos que tuvieron un potencial crítico transformador y su amoldamiento al banal discurso del pensamiento positivo”(254) como la participación y el empoderamiento.

La perspectiva de género se encuadra, en la mayoría de las ocasiones, en una perspectiva crítica cuyo objetivo es la transformación de las actuales relaciones de género en las que perviven elementos de desigualdad sin perder de vista la relación con otras desigualdades. Desde la perspectiva de género, la búsqueda de la justicia social se complementa y matiza con las reflexiones sobre el cuidado. De manera que el par justicia/cuidado, profundamente ligado a la reflexión de género, es otro de los ejes sobre los que se asienta la reflexión en trabajo social.

Tradicionalmente la identidad femenina se ha asociado a los cuidados, siendo una identidad definida en relación a otros: ser para los otros. Por eso las profesiones de cuidados surgen como prolongación de las tareas tradicionalmente asociadas a las mujeres. De manera que esos cuidados que las mujeres ejercían en el ámbito privado se trasladan al ámbito público y en el camino conservan algunas de las características mientras otras las pierden o se transforman y por ello tanto en trabajo social como entre las maestras o en enfermería, especialmente en el origen, está presente el símil con la madre y sus características, propio del discurso de la excelencia: bondad, sacrificio, generosidad, altruismo, etc. Pero en el ámbito privado el cuidado se da a otros concretos con los que existe relación directa, se trata por tanto de un cuidado en el que la emoción y el sentimiento forman parte esencial.

Durante la década de los ochenta Carol Gilligan, en respuesta a un estudio de Kohlberg en el que afirmaba que el desarrollo moral de las mujeres estaba por debajo del de los varones, propuso diferenciar entre la ética de cuidado, una ética relacional y contextual más cercana a la situación vital de las mujeres, y la ética de justicia más abstracta, y universal en la que los factores situacionales y relacionales son irrelevantes (Fombuena, 2006a). Esta distinción fue un recurso metodológico de Gilligan para explicar las diferencias observadas por Kohlberg entre hombres y mujeres (Fascioli, 2010) poniendo de manifiesto que la supuesta neutralidad y universalidad de la ética de la justicia escondía un sesgo masculino y afirmando que en el caso de las mujeres, por su posición como cuidadoras, desarrollaban otro tipo de razonamiento moral más ligado a la responsabilidad al tiempo que trataba de revalorizar un tipo de pensamiento moral diferente. A partir de esta distinción, desde algunos

feminismos se ha tendido a naturalizar dicha diferencia asociando el cuidado con las mujeres y la justicia con los varones. Sin embargo no era esta la intención de Gilligan:

esta distinción metodológica no implica que ambas éticas sean irreconciliables, sino que, en su propuesta, una amplía y mejora la otra. La propia Gilligan reconoció esta estrecha relación entre ambas: Según Gilligan, éstas no son miradas excluyentes, sino que crean conjuntamente una visión más amplia de la moral. Mientras la ética de la justicia pone el acento en la imparcialidad y la universalidad, eliminando las diferencias, la del cuidado pone el acento en el respeto a la diversidad y en la satisfacción de las necesidades del otro. Los individuos de la ética de la justicia son formalmente iguales, han de ser tratados de modo igualitario, los de la ética del cuidado son diferentes e irreducibles (Fascioli, 2010: 50)

Sheyla Benhabib retoma y amplía la propuesta de Gilligan desde la consideración de que cuidado y justicia no son opuestas sino complementarias marcando el énfasis en la distinción entre el otro generalizado propio de la ética de la justicia y el otro concreto propio de la ética del cuidado, de una ética relacional. De manera que “la ética del cuidado no rechaza la idea de justicia sino una concepción individualista y abstracta de los sujetos” (Navarro, 2017: 97). “El desafío estaría en no relegar una ética del cuidado a la esfera privada, sino integrarla en la esfera pública, lo que haría posible una concepción más amplia de la justicia social” (Fascioli, 2010: 54). Y en esta propuesta es donde entraría de lleno el trabajo social, profesión en la que, sin embargo, estas contribuciones no han tenido, hasta hace relativamente poco, mucho impacto pese a que permiten reinterpretar la justicia de manera significativa para la práctica del trabajo social (Orme, 2002). En España Fombuena (2006a) y Navarro (2017) se han ocupado de relacionar estas aportaciones con el trabajo social, destacando el papel de lo emocional, lo relacional y lo afectivo en su práctica sin renunciar a la búsqueda de justicia social. “No hay justicia sin cuidado ni cuidado sin justicia” (Navarro, 2017). Así, desde esta perspectiva no existe oposición: el trabajo social es una profesión de cuidados que busca la justicia social contribuyendo tanto al bienestar (más propio de los cuidados) como al respeto de los derechos (justicia). Sin embargo, como se verá en la bibliografía sobre la elección, la oposición entre cuidado y justicia sigue profundamente arraigada y es una temática que, junto con el resto de las tensiones que pueblan el trabajo social, irá apareciendo en la literatura sobre la elección de trabajo social.

### 5.3. La elección de estudios de trabajo social

#### 5.3.1 Perspectivas de análisis

La elección de estudios de trabajo social ha sido una cuestión ampliamente tratada en la bibliografía internacional, especialmente la anglosajona<sup>390</sup> si bien en los últimos quince años se han multiplicado las aportaciones desde otras áreas, tanto desde otras zonas de Europa<sup>391</sup> como desde Australia<sup>392</sup>, países africanos

---

<sup>390</sup> Entre otros cabe destacar, en EEUU: Pins, 1963; Austin, 1988; Marsh, 1988; Butler, 1990; Rompf y Royse, 1994; Csikai, y Rozenski, 1997; Bowie y Hancock, 2000; Sellers y Hunter, 2005; Warde, 2009; Daniel, 2011; Crawford, 2011; Hirsbrunner et al., 2012; en el conjunto del Reino Unido o alguno de sus países: Perry y Cree, 2003; Gilligan, 2007; Moriarty y Murray, 2007; Wilson y MC Crystal 2007; Stevens et al., 2012; Guy, 2014. También se han hecho comparaciones entre diversos países: Christie y Kruk (1998) comparan Canadá y Reino Unido; D'Cruz et al. (2002), Canadá, EEUU, Reino Unido y Australia.

<sup>391</sup> Entre otras: Papadaki (2001) en Grecia; Hackett et al. (2003) en Reino Unido, Eslovenia, Alemania y Finlandia; Petrelius (2003) en Finlandia; Fortunato et al. (2007) en Italia y Suecia; Facchini y Giraldo (2013) en Italia; Liedgren y Gudrun (2015) en Suecia; Stoltzfus (2017) en Rusia.

<sup>392</sup> Mensinga (2009) y Byrne (2017)

<sup>393</sup> y Sudamérica<sup>394</sup> aunque estas últimas, publicaciones en castellano, no suelen ser citadas en la bibliografía internacional.

En España, la escasa bibliografía que existe sobre la elección de trabajo social está, por lo general, desconectada de la bibliografía internacional y, o bien forma parte de estudios más amplios acerca de los trabajadores sociales en los que, entre las preguntas del cuestionario, se incluye una relativa a los motivos para la elección de estos estudios (Vázquez, 1971; Méndez Francisco, 1986; Gualda y Hierro, 2001; Cubillos et al., 2017) o se incluyen en colecciones o investigaciones más amplias sobre la elección de estudios universitarios. (Fundación Universidad-Empresa, 1983; Grijalvo, 1999; Llamazares, 2006; Hernández Franco, 2014; Universidad Pablo de Olavide, 2017). Los escasos trabajos que se centran en la elección de trabajo social, como el de Palacios (2007), hecho desde una perspectiva puramente empírica, aparte de datos sobre algunas variables sociodemográficas, ofrece muy poca información sobre el proceso y las motivaciones de la elección.<sup>395</sup> Por todo ello, aunque en un primer momento se pensó dedicar un epígrafe a comentar la bibliografía sobre esta temática en España, finalmente se ha optado por un análisis conjunto de toda la bibliografía tanto nacional como internacional.

Las investigaciones sobre la elección de trabajo social presentan ciertas similitudes con la bibliografía general sobre la elección de estudios universitarios, pero también existen importantes diferencias. Una de ellas se relaciona con la variedad de situaciones que presentan estos estudios en el ámbito internacional ya que mientras en muchos países son estudios universitarios, en algunos países no tienen ese estatus y en otros se ha obtenido recientemente, por lo que los modos de acceso, el significado y el valor atribuido a estos estudios cambia de unos a otros lugares. Además, la práctica profesional varía de unos a otros países, por ejemplo, en EEUU, que suele ser la bibliografía de referencia, una de las salidas profesionales más valoradas es la de terapeuta, por lo que la práctica privada tiene un peso importante en las aspiraciones profesionales, de manera que, durante los ochenta y noventa, parte de la atención sobre la elección se centró en la influencia de la aspiración de ser terapeuta que, consideraban -y miraban con preocupación-, se oponía a la “misión tradicional” del trabajo social de estar al servicio de los grupos más desfavorecidos.<sup>396</sup> Estas investigaciones solo de manera indirecta pueden ser útiles en el caso español donde los trabajadores sociales no actúan como terapeutas y donde la práctica privada es muy escasa. Sin embargo, sí lo son cuando enlazan la elección de trabajo social con el altruismo y con determinadas posiciones políticas; cuestión, la de los valores (religiosos, políticos, sociales, etc.) que tiene una especial relevancia en la literatura sobre la elección de estudios de trabajo social.

---

<sup>393</sup> Bukuluki et al. (2017) en Uganda y Khunou et al. (2012) en Sudáfrica.

<sup>394</sup> Peña y Lillo (2006) en Chile; Salazar y Rodríguez (2011) en Venezuela o Robles (2013) en Argentina.

<sup>395</sup> El cuestionario tiene una sola pregunta respecto a la motivación con sólo cuatro opciones de respuesta: “Por vocación profesional”, “Relacionada con la primera opción”, “Por ser formativa” y “Otras” y, como era de esperar, la mayoría se sitúan en la primera.

<sup>396</sup> Por ejemplo, Butler (1990) dice que las conclusiones de su investigación contradicen las de investigadores anteriores que afirman que el principal interés de la mayoría de los estudiantes de trabajo social es llegar a ser terapeutas y no quieren trabajar con los grupos más vulnerables, afirmando que son pocos los estudiantes de trabajo social que no están comprometidos con la *misión del trabajo social*. Mucho más recientemente Stolfus (2017) expresa también preocupación porque muchos estudiantes tengan motivaciones instrumentales y no estén orientados por la *misión tradicional del trabajo social* de cuidar a los grupos desfavorecidos y marginales. También en China Sha et al. (2012) muestran su preocupación por el incremento en los estudiantes del interés por la práctica privada como terapeutas, algo que, según indican no tiene tradición allí, frente al desarrollo comunitario que, en parte, explican por el deseo de incrementar su estatus y por la orientación psicológica y terapéutica predominante en los estudios.

Otro aspecto, que sin ser exclusivo es bastante específico del trabajo social, son los numerosos trabajos sobre la posible influencia de la presencia de problemas familiares en la elección<sup>397</sup> y del contacto previo con trabajadores sociales y servicios sociales<sup>398</sup> así como la participación en voluntariados (Pins, 1963; Rompf y Royse, 1994; Robles, 2013). Algunas investigaciones se centran en el estudio de grupos minoritarios como asiáticos, hispanos o afroamericanos (especialmente en EEUU: Bowie y Hancock, 2000; Crawford, 2011 o Daniel, 2011). También en este caso, aunque hay aspectos que tienen un marcado carácter local, algunas de las reflexiones pueden aportar conocimientos de utilidad en otros contextos como el caso de la investigación de Daniel (2011) en la que pone de manifiesto las múltiples formas en las que el curriculum puede ir excluyendo a las minorías y, por tanto, reproduciendo desigualdades.

Respecto a los motivos, los más citados y comunes en los diversos estudios son, en primer lugar el deseo de ayudar a otros y en segundo lugar, variando de unos a otros estudios la posibilidad de trabajar con gente y las experiencias personales.

En algunos casos la elección de trabajo social no es tanto una elección como un medio de acceder a la universidad, de manera que se hace trabajo social como un modo de acceder a la universidad porque es la carrera para la que da la nota (Papadaki, 2001), como trampolín hacia otros estudios (Salazar y Rodríguez, 2011) o porque es la carrera para la que han obtenido una beca (Khunou et al., 2012).

Pero si hay algo que caracteriza y es una constante temporal y espacial en trabajo social es la presencia mayoritaria de mujeres. Por eso, el enfoque de género tiene una especial relevancia. En los últimos años, desde una perspectiva de género, y, en concreto, desde los estudios sobre masculinidades, han surgido algunos estudios que analizan la presencia y la situación de los varones en el trabajo social y dentro de esta perspectiva, algunos analizan las elecciones.

Respecto a la metodología, hay una mayoría de estudios cuantitativos apoyados en cuestionarios aunque en los últimos años se ha producido un incremento tanto de las investigaciones cualitativas (Parker y Merrylees, 2002; Petrelus, 2003; Mensinga, 2009; Warde, 2009; Crawford, 2011; Daniel, 2011; Khunou et al., 2012; Salazar, y Rodríguez, 2011) como de investigaciones en las que se combinan procedimientos cuantitativos, por lo general encuestas, con prácticas cualitativas (Christie y Kruk, 1998; Stevens et al, 2012; Robles, 2013; Bukuluki et al., 2017). La ventaja de estos estudios mixtos es que, como afirman Christie y Kruk (1998) la combinación de ambas perspectivas permite obtener, con los datos cuantitativos del cuestionario, una visión general de las elecciones de los estudiantes en relación con algunas variables importantes, mientras que los datos cualitativos permiten iluminar la complejidad del proceso de toma de decisiones.

En la elaboración de los cuestionarios se suele incluir, además de preguntas de carácter sociodemográfico, una pregunta sobre los motivos de la elección. Aunque el listado de motivos varía mucho de unas a otras investigaciones, suelen aparecer, además de los habituales en otras investigaciones sobre la elección de estudios (los relativos a motivaciones pragmáticas o instrumentales y las motivaciones intrínsecas, adecuación al gusto y las capacidades y habilidades personales, interés por ampliar conocimientos, posibilidades de autorrealización) una serie de motivos mucho más específicos del trabajo social. El deseo de ayudar a los otros,

---

<sup>397</sup> Entre otros: Marsh, (1988); Rompf y Royse (1994; Biggerstaff (2000); Parker y Merrylees (2002); Sellers y Hunter (2005); Fombuena (2011) y Doron (2013)

<sup>398</sup> Pins (1963); Hackett et al. (2003); Peña y Lillo (2006); Wilson y McCrystal (2007); Warde (2009); Daniel (2011); Stevens et al. (2012) y Byrne (2017).



con muy pocas excepciones y expresado de diferentes formas aparece siempre; y, en bastantes ocasiones, referencias al deseo de justicia y cambio social:<sup>399</sup>

Posibilidad de luchar contra la injusticia y la pobreza. (Fortunato et al.,2007)<sup>400</sup>  
Promocionar la justicia social. (Hirsbrunner et al.,2012);  
Para luchar contra la injusticia y las desigualdades sociales.(Stevens et al.,2012);  
Deseo cambiar las desigualdades en la sociedad.; Compromiso con grupos vulnerables y descuidados en la sociedad. (Liedgren y Gudrun, 2015);  
Podré contribuir a cambiar el mundo.(Cubillos et al., 2017).

También aparece el deseo de trabajar con personas:

Trabajar con gente. (Papadaki, 2001);  
Interaccionar con gente. (Hirsbrunner et al.,2012);  
Me gusta trabajar con las personas. (Cubillos et al., 2017).

También se suelen incluir entre los motivos referencias a la religión:

Siguiendo una llamada como resultado de mis creencias religiosas/espirituales. (Hirsbrunner et al.,2012)  
Oportunidad de poner en práctica mis convicciones religiosas. (Liedgren y Gudrun, 2015)

Y a la política:

Porque es consistente con mis creencias políticas y mi ideología. (Hackett et al., 2003)  
Porque se corresponde con mi orientación ideológica.(Facchini y Giraldo, 2013)  
Oportunidad de poner en práctica mis convicciones políticas. (Liedgren y Gudrun, 2015).<sup>401</sup>

Otra cuestión que suele aparecer es la referencias a experiencias previas:

A causa de una experiencia personal que he tenido. (Hackett et al., 2003)  
Experiencias de problemas sociales en mi familia. (Fortunato et al., 2007)  
Porque es especialmente adecuado para alguien con experiencias personales como la mía.”(Stevens et al., 2012)  
Por situaciones vividas en mi entorno familiar o más cercano.(Cubillos et al., 2017)

Y, en particular, la relación con trabajadores sociales:

Haber tenido una buena experiencia personal con un trabajador social. (Hackett et al, 2003)  
Experiencias previas de trabajo en cuidado o trabajo social. (Fortunato et al, 2007)  
Encuentros previos con trabajadores sociales. (Hirsbrunner et al., 2012).

En las investigaciones españolas es muy frecuente que entre los motivos se incluya la palabra “vocación”:

Vocación o aptitud por lo social. (Vázquez,1971)  
Por vocación. (Fundación Universidad-Empresa,1983)<sup>402</sup>  
Sus salidas profesionales de acuerdo con mi vocación.” (Méndez Francisco,1986)  
Por vocación profesional. (Palacios, 2007)

---

<sup>399</sup> Todos los ítems que a continuación se presentan (excepto los referidos a investigaciones en España) se han traducido del inglés que es como aparecen en la versión original del cuestionario.

<sup>400</sup> Este ítem y todos los que se incluyen en estos ejemplo están tomados del cuestionario a los estudiantes suecos; ya que en este artículo se habla de dos investigaciones con cuestionarios diferentes.

<sup>401</sup> En ocasiones las motivaciones políticas y religiosas se incluyen en un mismo tema como en el caso del cuestionario pasado a los alumnos italianos en la investigación de Fortunato et. al (2007): “Convicciones ideológicas (religiosas, políticas, etc.)

<sup>402</sup> En esta investigación, en una pregunta abierta en la que se pedía consejo a los estudiantes de trabajo social para los futuros estudiantes se referían a la necesidad de compromiso personal, capacidad de entrega a los demás y una clara vocación. (Fundación Universidad-empresa, 1983, 42)

En ocasiones, especialmente en los estudios más recientes, la pregunta sobre los motivos o razones se plantea abierta, lo hace, por ejemplo Guy (2014), Robles (2013) o Stolfus (2017) quien encuentra ciertas contradicciones entre las respuestas a la pregunta abierta en la que la mayoría se refieren al deseo de ayuda y las respuestas a otras preguntas en las que expresan motivos de carácter más instrumental. En España Gualda y Hierro (2001) la plantean abierta y señalan que en muchas ocasiones las respuestas son muy escuetas y poco concretas lo que dificulta la categorización.

Otra pregunta que a veces se incluye y que resulta interesante es la que plantean, entre otros, Hackett et al. (2003); Fortunato et al. (2007); Robles (2013) y Liedgren y Gudrun (2015) relativa a las cualidades que los estudiantes perciben como importantes para un trabajador social. En el caso de Hackett et al. (2003) se planteó como pregunta abierta en la que se pedía que dijeran tres cualidades importantes de un trabajador social; en el caso de Liedgren y Gudrun (2015) de un listado de veinte cualidades<sup>403</sup> se les permitió elegir cinco. También en el caso de Robles (2013) se planteó abierta y se pedía que dijeran cinco. Este tipo de preguntas son interesantes porque permiten conocer la imagen que tienen los que acceden a trabajo social de la profesión. En general las respuestas más comunes destacan habilidades interpersonales: empatía, paciencia, deseo de ayuda, etc. siendo muy escasas las respuestas referidas a conocimientos teóricos o habilidades profesionales (Hackett et al., 2003; Fortunato et al., 2007). Es interesante el análisis que sobre esta pregunta hace Robles (2013) quien agrupa las respuestas sobre las características en personales (49%), técnicas (18%), intelectuales (17%) y ético-políticas (16%), destacando que la presencia mayoritaria de lo personal remite a una práctica “sensible, voluntarista, paciente y solidaria” y, por tanto, a la “ideología del amor” de la que habla Grassi y a los trabajos de Dubet sobre el trabajo sobre los otros. Liedgren y Gudrun (2015) subrayan que las características que eligen tanto los varones como las mujeres están muy relacionadas con el estereotipo tradicional femenino.

Así mismo, en algunas investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, se hace referencia a otras posibles opciones que los alumnos barajaban además del trabajo social. En el caso de España, Psicología, Educación Social, Magisterio, Pedagogía, Periodismo y Criminología (Hernández Franco, 2014); en Grecia, Medicina y Psicología (Papadaki, 2001); en Finlandia, Educación, Psicología y Enfermería (Petrelus, 2003) Estudios que, por lo general, comparten con el trabajo social su alto porcentaje de mujeres.

Respecto a las investigaciones de carácter cualitativo, o las que incluyen alguna aproximación cualitativa, lo más habitual es la utilización de entrevistas abiertas o semiestructuradas aunque también se utilizan en algunas de ellas grupos de discusión (Stevens et al., 2012) y, en menor medida, narraciones escritas realizadas por los estudiantes sobre alguna cuestión de interés (Petrelus, 2003; Gilligan, 2007). En general, la mayoría de los autores enfatizan la utilidad de las metodologías cualitativas para acceder a la complejidad del proceso de elección. Por ejemplo, Mensinga (2009) en Australia, parte de la crítica a la mayoría de las investigaciones sobre la elección de trabajo social por centrarse casi exclusivamente en el porqué de la elección y, por tanto, en los rasgos motivacionales olvidando la propia experiencia de la elección. Para llegar a ella utiliza una metodología narrativa en la que, desde una perspectiva de género, explora los procesos de creación de significado mediante los que se explican las preferencias personales por su utilidad para explicar la complejidad y diversidad de los sistemas de vida, especialmente en la intersección entre la persona y la cultura. Encuentra que el proceso de elección de estudios no es lineal y en él se produce una re-narración de los sucesos para acomodarlos a la elección, por ello, para explicar el proceso utiliza como metáfora una colcha de patchwork por la forma en la que los estudiantes elegían, recortaban y unían trozos de material narrativo de género asociados con el cuidado para elaborar una historia que legitimara su elección.

<sup>403</sup> Decisive, Effective, Empathetic, Flexible, Formal, Evidence-based A good listener, Havepower Competent, Creative, Knowledgeable, Caring, Bureaucratically correct, Independent, Kind, Confident, Clear, Patient, Friendly, Honest.

### 5.3.2. La ayuda a los otros como principal motivo para la elección

Si hay algo en lo que coinciden la mayoría de los estudios y que se mantiene a través del tiempo y el espacio entre quienes eligen trabajo social es la motivación de ayuda como principal impulso para la elección. Así, por ejemplo, Hackett et al. (2003) en una investigación a alumnos de primer curso de cuatro universidades europeas (Reino Unido, Eslovenia, Finlandia y Alemania) encontraron, con ciertas diferencias en los porcentajes -que variaron entre el 71 y el 93%- que en los cuatro países la motivación más importante fue ayudar a la gente. Otras investigaciones en ámbitos geográficos muy diferentes constatan el deseo de ayuda como el principal motivo declarado para la elección<sup>404</sup>

Pero aunque existe acuerdo en los diferentes estudios en que la motivación principal en la elección es el deseo de ayuda, a partir de aquí es donde surgen las discrepancias y se complica el análisis. Por una parte, se trata de entender el proceso por el que se origina en algunas personas ese deseo de ayuda y, por otra, y ligada a la primera, entender cuáles son los valores desde los que se sustenta este deseo de ayuda y cómo se entiende el proceso de ayuda. Entre las reflexiones más interesantes está la de Robles (2013) que se refiere a la polisemia de esta palabra, lo que hace que se use con significados muy diferentes y en ocasiones no se precise ni el qué ni el para qué de la ayuda más allá de la entrega al otro como forma de realización personal o como facilitador del cambio social. Destaca que en el discurso de los estudiantes la ayuda como noción inespecífica aparece fuertemente vinculada al trabajo social y se liga muchas veces a dar y, por tanto, “a la beneficencia, la solidaridad, el sacrificio y el desinterés altruista. Y las cualidades personales de quien ayuda aparecen entonces exaltadas y veneradas, presumiéndoselas indispensables para el ejercicio de la profesión. (168)

Todo lo cual, lleva por una parte, a la investigación sobre los valores que sustentan y están en la base de la aproximación al trabajo social ya que esos valores están, en general, relacionados con la forma de entender la ayuda y, por otra, a la relación con el estereotipo tradicional femenino en el que la entrega al otro, la ayuda y el cuidado se identifican en exclusiva con las mujeres y con una serie de cualidades consideradas tradicionalmente femeninas.

Además de la ayuda, otros de los motivos que se señalan a menudo entre los más importantes son: el deseo de *trabajar con personas* (Bowie y Hancock, 2000; Fortunato et al, 2007; Hirsbrunner et al. ,2012; Guy, 2014; Bukuluki et al.,2017), las *experiencias personales* (Hackett et al.,2003; Fortunato et al, 2007;): la *relación con trabajadores sociales o servicios sociales* (Hackett et al.,2003; Warde, 2009) y *motivos políticos* (Fortunato et al., 2007; Facchini y Giraldo, 2013) o *religiosos* (Hirsbrunner et al.,2012). En general, aunque hay determinadas cuestiones en las que hay una gran variabilidad que puede deberse tanto a cambios en las motivaciones como a diferentes planteamientos y formas de investigación, pese a las diferencias culturales, hay muchas similitudes en las motivaciones para estudiar trabajo social (Hackett et al.,2003), de manera que se puede hablar de un patrón semejante de elección en el que dos de las constantes son la orientación de ayuda hacia los otros y la presencia mayoritaria de mujeres, ambas, evidentemente relacionadas (Fortunato et al.,2007).

<sup>404</sup> En el ámbito anglosajón: Csikai y Rozensky (1997); Christie y Kruk (1998); Gilligan (2007); Hirsbrunner et al. (2012); Stevens et al., (2012); Guy (2014); en otros países de Europa: Fortunato et al. (2007) en Italia; Liedgren y Gudrun (2015) en Suecia, Stoltzfus,(2017) en Rusia ; Gualda y Hierro (2001), Palacios (2007) y Hernández Franco (2014), Cubillos et al. (2017) en España; en África: Bukuluki et al., (2017) ).

### 5.3.3. Valores religiosos y políticos como posibles factores condicionantes de la elección

La cuestión de los valores ha sido ampliamente debatida en la bibliografía sobre la elección de trabajo social y suele concretarse en la influencia que tienen en la elección los valores religiosos y políticos y, ligada a ella, la importancia de valores como el altruismo y la solidaridad así como cuestiones relativas al tipo de valores, más o menos individualistas desde los que se comprenden y tratan de abordarse las diferentes problemáticas con las que se encuentran los trabajadores sociales.

Desde los primeros estudios aparecen los valores religiosos y políticos como posibles motivadores del deseo de ser trabajador social, cuestión íntimamente ligada a sus orígenes ya que, tal como se ha visto, son agrupaciones de carácter religioso o político-social quienes impulsan el trabajo social dando lugar a diferentes formas de entenderlo. No cabe duda, por tanto, que las motivaciones religiosas y políticas estuvieron (¿están?) relacionadas con la elección de trabajo social. Por ello, tal como señalan Hackett et al. (2003) tanto la política como la religión son factores que tradicionalmente se han considerado influyentes en la elección de trabajo social sobre las que se ha generado un amplio debate (Stevens et al., 2012).

En muchas investigaciones se tocan ambos como un factor más sin ahondar mucho en ellos, en otras el factor político o religioso se convierte en un aspecto central de la investigación. Los resultados son muy variados y no queda claro si es por los cambios en los contextos sociales (tanto temporales como espaciales) o por la forma de abordar la cuestión, puesto que tanto los indicadores que se utilizan como la propia variabilidad del significado atribuido al término “política” contribuyen a dificultar la comparabilidad de los resultados.

Respecto a la *religión*, no cabe duda que tradicionalmente ha tenido un peso importante en el trabajo social y en su elección profesional, pero también parece que su peso ha ido disminuyendo con el paso del tiempo en paralelo al proceso de separación de los poderes políticos y religiosos y a la disminución de la religiosidad. Sin embargo, todavía en muchas investigaciones sobre la elección de trabajo social es un factor que se sigue teniendo en cuenta o que, incluso, se torna central y, en algunos casos, se habla de la persistencia de una fuerte influencia de valores religiosos en la elección.

La forma de abordar la cuestión de la religiosidad varía de unas a otras investigaciones; en algunas se pregunta directamente a los investigados si creen que los valores religiosos han influido en su elección, en otras, por la presencia o ausencia de religiosidad entre quienes han elegido trabajo social e, incluso en otras, se inquiera acerca de los valores religiosos de la familia de origen. Ahora bien, así como la ausencia de religiosidad individual o familiar puede ser un indicador de la falta de impulso de la religión en la elección, la presencia de valores religiosos en los electores o sus familias no significa necesariamente que hayan influido en la elección.

En España Vázquez (1971) incluye entre los motivos de la elección de trabajo social el apostolado y sólo lo eligen un 2% de la muestra. En otros países, Rompf y Royse (1994) encuentran fuertes valores religiosos entre los alumnos de trabajo social pero subrayan que no difieren significativamente de otros estudiantes; Wilson y McCrystal (2007) preguntaron en Irlanda del Norte a los estudiantes la intensidad de las creencias religiosas en sus familias, encontrando que eran fuertes o muy fuertes en un 63% pero no compararon este porcentaje con el de otros estudiantes, además, como señalábamos antes, desde el punto de vista metodológico parece cuestionable que de la presencia de fuertes valores religiosos en la familia durante la infancia se pueda inferir que dichos valores han influido en la elección de trabajo social. Por otra parte estos mismo autores encontraron que en los grupos de discusión surgió una importante controversia en torno a la religión pues mientras muchos estudiantes encontraban semejanzas entre los valores cristianos y los del trabajo social, a otros les molestaba incluso que la religión se incluyera en el debate sobre las motivaciones (43-44). En estudios más recientes, son

mayoría los que señalan que la religión no es un factor importante en la elección para la mayor parte de estudiantes. Es el caso de Liedgren y Gudrun (2015) que encuentran que en los estudiantes suecos los motivos políticos y religiosos son los menos importantes entre los que señalan para su elección o Stoltzfus (2017) que encuentra que entre los estudiantes rusos la religión no se relaciona significativamente con la motivación para estudiar trabajo social.

Pero sigue habiendo investigaciones que hablan de una fuerte asociación. Entre las investigaciones recientes más citadas en la que encuentran una fuerte relación entre valores religiosos y elección de trabajo social está la de Hirsbrunner et al. (2012) que se centra en el análisis de la contribución de la espiritualidad y la religiosidad a la elección de trabajo social. En sus conclusiones afirman la presencia de una fuerte asociación entre religiosidad y elección de trabajo social, sin embargo, cuando se examina con detalle la investigación, estos resultados se deben matizar. Para empezar, se trata de una pequeña muestra en la que participan 70 alumnos de dos universidades muy diferentes; tal como subrayan los propios investigadores “una pequeña universidad cristiana privada y una gran universidad estatal”. En la muestra, además, hay 48 alumnos de la universidad privada y solo 28 de la estatal, con lo que las conclusiones que se dan sobre el conjunto de la muestra en la que se suman los alumnos de ambas universidades tienen una dudosa validez. Entre los resultados que más se destacan está que un 54,3% de la muestra eligió como una de las principales razones para estudiar trabajo social “*Following calling as result of religious/spiritual beliefs*”. Sin embargo hay otras tres que se eligen en mayor medida<sup>405</sup>. Además, y todavía más importante, mientras que los porcentajes de respuesta en los diferentes ítems (se ofrecieron un total de 12) fueron bastantes similares en ambas instituciones, es precisamente en la respuesta a la “llamada por factores espirituales o religiosos” donde las diferencias entre la universidad pública y la privada cristiana se disparan: mientras que en la primera solo eligen esta respuesta entre las cuatro más importantes un 28,6% de los estudiantes, en la privada, son un 71,4% quienes la eligen. Por tanto, la conclusión sería más bien, que en una pequeña universidad privada y religiosa, se encontró que la religión era un factor importante para la elección de trabajo social, resultados que son difícilmente generalizables a otros estudiantes como para afirmar que la religión sigue siendo un factor importante en la elección de trabajo social. Sin embargo, no cabe duda que, pese a las críticas a este trabajo particular, la situación varía de unos a otros países. Así, Robles (2013) en Argentina expresa su preocupación por “la reiteración de ciertos hechos en los discursos de las/los estudiantes de Trabajo Social, íntimamente vinculados a la temática de la identidad profesional” en los que ligan sus motivaciones con prácticas sociales “muchas veces vinculadas a lo religioso”(13). De manera que:

La fuerza de la vocacional (erróneamente entendida como disposición natural al otro y posesión de condiciones personales para la ayuda; como herencia natural, individual y definitiva, en vez de una construcción social sujeta al producto de múltiples predeterminaciones), muestra su eficacia a través del “acto de voluntad”, pareciendo ponerse en evidencia la impronta filantrópico-caritativa presente en muchos proyectos vocacionales de las/os estudiantes de trabajo social que podría ser traducida en la expresión “*siempre me gustó ayudar a los demás*”(13)

Respecto a la influencia de la *ideología política*, los resultados de las investigaciones son todavía más confusos y dispares debido, por una parte a los diferentes significados atribuidos al término “político”, tanto entre los investigadores como entre los estudiantes y, por otra, a las diferentes formas de abordar estas cuestiones en las distintas investigaciones en las que en ocasiones se pregunta directamente por la posible influencia de los factores políticos en la elección, mientras que otros se centran en la oposición idealismo-altruismo, por un lado y motivos instrumentales por el otro y, en otras se trata de concretar la forma de entender las problemáticas sociales y, por ende, la forma de entender la ayuda, que oscila entre los modelos más individualistas que responsabilizan a los individuos de su situación y los que tienen en cuenta factores estructurales. En definitiva,

<sup>405</sup> “*Helping other and making a difference*”(91,4%); “*Serving disadvantaged and marginalized populations*”(67,1%) e “*Interacting with people*” (64,3%).

las pesquisas sobre la elección de trabajo social remiten a las diversas polémicas que han atravesado y atraviesan el trabajo social y no pueden desligarse ni entenderse sin comprender su historia y su situación en el espacio profesional y académico

En relación con los diferentes significados que se atribuyen al término “político” es muy ilustrativo lo que encuentran Bukuluki et al. (2017) en su investigación con estudiantes ugandeses quienes declaran que los motivos religiosos y políticos son muy poco importantes pero, al mismo tiempo, puntúan mucho más alto que otros estudiantes en la lucha contra la pobreza y la injusticia, lo que implica que los estudiantes de trabajo social en su concepto de política no incluyen la lucha contra la injusticia, aunque este, desde otras muchas perspectivas, se puede considerar un objetivo claramente político.

Quizá por ello es por lo que los resultados de las investigaciones que preguntan directamente por la posible influencia de los motivos políticos en la elección tienen resultados tan dispares. Christie y Kruk (1998) al analizar la bibliografía sobre la elección de trabajo social encuentran que desde mediados de los setenta en varios países las motivaciones políticas y religiosas tienden a tener menos importancia. Más recientemente las investigaciones presentan resultados muy dispares. Bukuluki et al. (2017) en Uganda encuentran que los motivos políticos son muy poco importantes en los estudiantes; Fortunato et al. (2007) en Suecia obtienen que el 20% consideran que son bastante o muy importantes; Hackett et. (2003) obtienen que en el conjunto de los estudiantes de los cuatro países europeos solo el 31% de la muestra (y las respuestas son muy semejantes en los cuatro países) son los que consideran que un factor importante de elección es ser consistente con sus creencias políticas; mientras que en la investigación de Fortunato et al. (2007) y Facchini y Giraldo (2013) en Italia, encuentran que en torno al 90% consideran que su ideología ha sido un factor bastante o muy importante en su decisión de hacer trabajo social. En España, Gualda y Hierro (2001) en una pregunta abierta encuentran que un 7% expresan como motivo de su elección la afinidad con su ideología.

En ocasiones se relacionan las motivaciones con las diferentes ideologías políticas, así, Fortunato et al. (2007) en Suecia encuentran una relación estadísticamente significativa entre el voto a la derecha y reconocer la religión como motivación y el voto a la izquierda y los motivos políticos.

Por tanto, tal como se ha visto, respecto a la posible influencia de la religión y la política en la elección de trabajo social, aunque los resultados de las investigaciones no son concluyentes y, en ocasiones, son incluso contradictorios, no se pueden descartar tal posibilidad ya que, por una parte, tal como señalan D'Cruz et al. (2012) en una profesión centrada en la intervención social, las cuestiones éticas están en el centro de las prácticas y, la ética, aparece casi siempre ligada a lo religioso y/o lo político; por otra parte, son cuestiones que aparecen en casi todas las investigaciones que analizan la elección de estudios de trabajo social y es algo muy característico que, en gran medida, las separa de la investigación sobre la elección de otros tipos de estudios en los que apenas se contemplan estas cuestiones. Además, la confusión en torno al término político puede hacer variar la percepción de su influencia porque, en todo caso, y sin entrar en ello ¿es posible la neutralidad política, especialmente en la intervención social? Por ello, queremos terminar este epígrafe con las palabras de un joven varón afroamericano estudiante de trabajo social acerca de estas cuestiones, recogidas en Crawford (2011):

I thought social work was non-religious and non-political. And I couldn't be more wrong. I mean it is entrenched in both of those. (43)

#### 5.3.4. Motivaciones altruistas/pragmáticas

Estrechamente ligados a las cuestiones políticas y religiosas aparecen una serie de estudios en los que se indaga acerca del altruismo de quienes eligen trabajo social oponiéndolo a motivaciones más pragmáticas o



instrumentales. Esta temática comienza a tomar fuerza en la década de los ochenta cuando en EEUU se comienza a vivir con preocupación la aparición de una serie de estudios que hablan del aumento de la elección pragmática en trabajo social (por la tendencia a elegirlo motivados hacia la práctica privada como terapeuta) y afirmaban que el altruismo y los motivos políticos se estaban volviendo secundarios en la elección de trabajo social (Csikai y Rozensky, 1997).

A partir de estos estudios, Csikai y Rozensky (1997), partiendo de lo que consideran el idealismo propio de los primeros trabajadores sociales se preguntan si en los noventa los estudiantes tienen los mismos motivos o se han vuelto menos políticos y altruistas y más instrumentales. Para ello tratan de medir el *grado de idealismo* que definen como “pensamientos y conductas que valoran y promueven el cambio individual y social” lo que incluye tanto el deseo de ayudar a la gente como el de la consecución de la justicia social. Dividen los motivos en: altruistas (ayudar a los demás, trabajar con personas en situación desfavorables, mejorar el mundo...), profesionales (oportunidades profesionales, salidas laborales, aumentar las habilidades para el trabajo e incluye una que es “prepararme para ser un terapeuta en la práctica privada”) e influencia de experiencias personales (incluye un conjunto heterogéneo de factores: experiencia positiva con profesionales; haber tenido problemas familiares e influencia de amigos y familia). Encuentran que los principales motivos son los altruistas y que existe una clara relación entre los valores y los motivos para elegir trabajo por lo que llegan a dos conclusiones principales: un alto nivel de idealismo entre los estudiantes y que aquellos que puntúan alto en idealismo son los que más alto aducen razones altruistas para su elección.

Facchini y Giraldo (2013) destacan que el fuerte énfasis en el compromiso ético de los estudiantes italianos es mucho mayor que el que aparece en otras investigaciones. En los motivos destacan tanto las referencias a la autorrealización como a la ayuda a los otros, frente a la casi nula incidencia de los factores pragmáticos (tanto los relativos al salario y las condiciones de trabajo como a las características de los estudios). Aunque encuentran ciertas diferencias por edad ya que los más jóvenes están algo más motivados por la autorrealización y más interesados en cuestiones prácticas como el salario; destacan que la importancia que se da a la solidaridad combinada con la posibilidad de autorrealización y la escasa importancia de los aspectos económicos es algo que se observa en la mayoría de las investigaciones sobre el trabajo social por lo que consideran la *naturaleza homogénea de las elecciones* como uno de los rasgos más distintivos de la profesión. Y aunque este rasgo les parece valioso, creen que tiene ciertos aspectos problemáticos como la falta de reconocimiento profesional y económica, por un parte y la dificultad para mantener la distancia emocional, por otra.

En España Cubillos et al (2017) piden a los alumnos que puntúen entre 1 y 10 una serie de ítems sobre los motivos de la elección. A partir de las medias de cada ítem los clasifican en tres grupos. En el primer grupo están los ítems que tienen una media cercana a 8 entre los que están los relativos al interés por las problemáticas sociales, el deseo de ayudar y el de trabajar con gente; en el segundo, con medias en torno a 4 están los relativos a las experiencias vividas en el entorno familiar y el ítem “Podré contribuir a cambiar el mundo.” y en el tercer grupo, con una media cercana a 1, aunque en la mayor parte de los casos están por debajo, se sitúan todos los ítems relativos a motivaciones de tipo pragmático, tanto los relativos a la carrera (titulación fácil con baja nota de acceso) como los relativos al prestigio y el salario. Con lo que se pone de manifiesto la escasísima influencia que se otorga a los motivos pragmáticos en la línea de lo encontrado en Italia.

Aunque, en general, los estudios más recientes hablan de un predominio de los factores altruistas pero entremezclados con motivaciones más instrumentales. Es el caso de Fortunato et al. (2007) que encuentran tanto en los estudiantes italianos como en los suecos una mezcla de motivaciones altruistas e instrumentales. Estos autores, además, llaman la atención sobre la posibilidad de que los estudiantes den respuestas

políticamente correctas y, en este caso, se ven mucho más “correctas” las motivaciones altruistas. Stevens et al. (2012) señalan que aunque hay un predominio de los motivos altruistas hay una mezcla compleja de idealismo, intenciones personales y profesionales junto a la influencia reconocida de diversas experiencias personales y se refieren, por ello, a una “constelación” de construcciones subyacentes que están en la base de las elecciones. Destacan que el estatus universitario no ha hecho que cambien sustancialmente las motivaciones y relacionan el mayor o menor altruismo de las motivaciones con diversas características sociodemográficas (edad, sexo y raza) encontrando que según el género, los varones tienen unas motivaciones más instrumentales; según la raza, las personas negras tienen también una motivación más instrumental y según la edad, a más edad mayor el grado de altruismo lo que creen que está en consonancia con que las motivaciones para el acceso a la educación superior se están volviendo cada vez más instrumentales; sin embargo Fortunato et al. (2007) en Suecia encuentran lo contrario respecto a la edad: las motivaciones instrumentales son más fuertes en los alumnos de mayor edad que, a su vez, también tienen una mayor experiencia en trabajos relacionados con el cuidado y el trabajo social. Bukuluki et al. (2017) encuentran que los estudiantes de trabajo social son más altruistas y orientados hacia los demás que los de otros campos pero hablan también de una mezcla de motivos intrínsecos y extrínsecos. A conclusiones parecidas llega Stoltzfus (2017) en Rusia: quien describe el trabajo social en este país como una profesión de origen reciente (década de los noventa) caracterizada por bajos salarios, falta de reconocimiento profesional, desconocimiento de la población sobre su naturaleza y funciones e intrusismo. El motivo principal para elegir la profesión es la ayuda pero hay muchos estudiantes que lo hacen también por motivos instrumentales por lo que, de nuevo describe la motivación como una mezcla compleja de altruismo y motivaciones instrumentales.<sup>406</sup> Además, al igual que Stevens et al. (2012) trata de ver si el grado de altruismo varía con una serie de factores, en este caso el sexo, el estatus socioeconómico y la religiosidad. En concreto se pregunta si ser mujer, tener un estatus socioeconómico bajo y ser religioso van asociados a mayores grados de altruismo y no encuentra diferencias estadísticamente significativas en el alumnado.

En algunos casos se habla de diferentes perfiles de estudiantes, unos con una motivación más pragmática y otros con una motivación más altruista. Es el caso de Liedgren y Gudrun (2015) que hablan de la existencia de dos perfiles, unos alumnos más individualistas (58%) que buscan conocimiento, respeto, posición segura y título y otros, los altruistas (42%), más guiados por creencias políticas e interés por la desigualdad, el compromiso y el interés por los asuntos sociales.

### 5.3.5. ¿Hacia la ayuda individual y/o hacia la justicia social?

Otro de los puntos de interés ligados a los valores y a la ideología política es el que trata de discernir el tipo de planteamiento hacia la problemática social, más o menos estructural o individualista, de los estudiantes. Una de las principales referencias en esta cuestión es la investigación de Gilligan (2007) quien desde un planteamiento crítico en el que busca que el trabajo social mantenga su compromiso histórico con la justicia social y no se convierta en un instrumento acrítico en manos del gobierno, se pregunta cómo ven los aspirantes a trabajadores sociales los problemas sociales, sus orígenes y soluciones. Para ello solicita a los aspirantes a ingresar en trabajo social un relato. Clasifica las soluciones que proponen en tres grupos: los primeros, que denomina radical/revolucionarios, hablan de la necesidad de cambios estructurales para prevenir o resolver el problema y suponen solo un 4% de las respuestas clasificables (hay un 32 % que no lo son); los segundos, liberal/reformistas (79%) se centran en la necesidad de acciones o cambios específicos en las políticas públicas para mejorar o resolver el problema; los terceros, conservadores/autoritarios (17%), proponen soluciones basadas en

<sup>406</sup> Stoltzfus (2017) encuentra discrepancias según la forma de plantear la pregunta pues mientras en la abierta la mayoría se refieren a la ayuda como principal motivación, en la pregunta cerrada un 80% eligen como principal razón la instrumental.

el castigo o control de los individuos o grupos que perciben como causantes del problema. Por lo que concluye que solo una minoría de los estudiantes están preocupados por los aspectos estructurales, de manera que, aunque los estudiantes tienen un “deseo genuino” de ayudar, la mayoría atribuye causas individuales a los problemas sociales y propone soluciones individuales, además de ser poco críticos con el sistema social, lo que confirma las observaciones de muchos docentes acerca de la falta de conciencia sobre la necesidad de análisis estructural de las nuevas generaciones. Pero cree que hay que profundizar más en la cuestión al tratarse de un relato hecho en unas pruebas para el ingreso. En cuanto a las variables señala que el género no está relacionado con los patrones acerca de los orígenes pero sí respecto a las soluciones, ya que los hombres tienen una mayor tendencia conservadora-autoritaria pero subraya que al ser muy pocos en la muestra esta afirmación ha de tomarse con cautela. Se refiere a la complejidad de las problemáticas y a la posible influencia de los marcos culturales individualistas y su lenguaje en las respuestas.

Guy (2014) en esta misma línea, partiendo de los estudios que afirman que los estudiantes de trabajo social tienden a ignorar los factores estructurales privilegiando la explicación individual e ignorando los factores que constriñen la capacidad de agencia, se interesa también por la visión de los estudiantes ingleses de trabajo social acerca de los orígenes de los problemas sociales y el papel del trabajador social en su solución y su influencia en su elección. En una investigación, en su mayor parte cualitativa, encuentra que los discursos de los alumnos están modelados por los presupuestos neoliberales, pero aun así reconocen el impacto de las desigualdades sociales. Cuando se les pregunta por el principal motivo de su elección, la mayoría se refieren al deseo de ayudar, una “minoría significativa” habla de razones instrumentales y muy pocos son los que se refieren a la justicia social.<sup>407</sup> Señala Guy, que si se analizara esta pregunta sin referencia a otras cuestiones se podría sacar la misma conclusión de Gilligan (2007) respecto al individualismo mayoritario de los estudiantes, pero si se complementa el análisis con las respuestas a otras preguntas se presenta un cuadro más complejo en el que centrarse en ayudar a los otros no excluye la conciencia de la influencia de factores estructurales. Conciencia que, además, según su estudio se va acrecentando a lo largo de los estudios. Por lo que comparte sus conclusiones con las de Stevens et al. (2012) en el sentido de una coexistencia en la mayoría del alumnado del deseo de ayudar y el de hacer frente a la injusticia.

Robles (2013) encuentra en los alumnos, por una parte, una tendencia a realizar una lectura individual de los problemas sociales y una orientación hacia la ayuda “aunque sin poder precisar ayudar a qué y para qué”(14) y, por otra parte, el deseo de “cambiar el mundo”; por lo que afirma que “la elección de la carrera de trabajo social se encuentra altamente polarizada entre deseos de una inespecífica ayuda a los pobres (muchas veces originada en motivos de orden religioso) y el anhelo mesiánico de cambiar el mundo”(18) considerando que ambas perspectivas son problemáticas para el trabajo social.

### 5.3.6. Influencia de las experiencias previas

En muchas ocasiones los estudiantes hablan de diversas experiencias previas que han actuado como impulso para su elección, que en algunas ocasiones se expresa en el sentido de ayudar a personas que atraviesan por situaciones similares a las que han experimentado (Stevens et al, 2012) o la de querer devolver algo (Warde, 2009)

---

<sup>407</sup>En una pregunta abierta se les pidió que señalaran el principal motivo para hacer trabajo social, posteriormente se codificaron, obteniéndose que la mayoría eligió como principal motivo la ayuda mientras que sólo un 3% eligieron como primer motivo la justicia social. Y muy pocos eligieron cuestiones de carácter instrumental, pero pese a ello Los porcentajes de respuesta se codificaron así: “To make a difference” in the lives of individuals “(51%); Career development, responsibility, achievement and recognition (25%) Personal experience of adversity and or “social care” services (10%) Financial stability and/or security of employment”(4%) Social Justice (3%), Other Reasons (3%)

Entre las experiencias previas, uno de los factores que se ha relacionado con la elección de trabajo social es la existencia de *problemas en la familia de origen*. Durante la década de los ochenta en EEUU se publican varios trabajos que refieren una incidencia superior de diversas problemáticas en las familias de origen de los estudiantes de trabajo social que en las familias de otros estudiantes. Por ejemplo, Marsh (1988) compara estudiantes de trabajo social con estudiantes de negocios y encuentra un mayor grado de alcoholismo en los familiares de los primeros. Rompf y Royse (1994) hacen una revisión de estos trabajos a los que critican porque en general o las muestras son muy pequeñas o no existe grupo de comparación. En su estudio, a una muestra de 415 estudiantes de trabajo social y un grupo de comparación de 203 estudiantes matriculados en otros estudios, tratan de responder que es lo que mueve a la elección de trabajo social y entre las cuestiones que analizan están las experiencias previas (problemática social, participación en voluntariado, etc.). Puesto que el deseo de ayudar a los demás es central en los trabajadores sociales, se preguntan cómo se forma ese deseo y se preguntan si la existencia de problemas familiares puede inclinar hacia el trabajo social. En un cuestionario pidieron a los alumnos que respondieran a un listado que identificaba diversos problemas familiares durante la infancia (pérdida de algún familiar, ruptura, problemas matrimoniales, consumo de alcohol o drogas, etc.). En una segunda sección se preguntaba si alguno de esos problemas había influido en su elección. Encontraron que los estudiantes de trabajo social tendían a informar de más problemas como alcoholismo o enfermedades psicológicas en sus familias de origen y, sobre todo, a atribuir a estas experiencias a su elección de carrera. Aunque, como ellos mismos señalan, se puede argumentar que los estudiantes de trabajo social, debido a sus cursos o lecturas, son más capaces de reconocer los problemas familiares y también están más dispuestos a divulgarlo.

Las investigaciones sobre esta temática continúan a lo largo de este siglo. Biggerstaff (2000) encuentra que existe relación entre la presencia de problemas familiares y la aspiración hacia la práctica privada; Parker y Merrylees (2002) mediante investigación biográfica encuentran que una de las características compartidas en los investigados, además de idealismo y altruismo es la existencia de problemas emocionales o sucesos traumáticos en la familia o el entorno cercano; Sellers y Hunter (2005) encontraron que el 69% de los estudiantes había tenido algún tipo de problema familiar y que según el tipo de problema eran más o menos propensos a relacionarlo con la elección de trabajo y elegían una u otra especialidad; sin embargo, Olson y Royse (2006) no encontraron que los trabajadores sociales tuvieran mayores problemas familiares en la infancia que la población en general. Más recientemente, Doron (2013) comparó una muestra de estudiantes de trabajo social con otros estudiantes y encontró una percepción mayor de problemas en la familia en los estudiantes de trabajos así como familias menos equilibradas por lo que concluye que, en general, los alumnos que se inclinan por profesiones terapéuticas, entre las que incluye el trabajo social, han tenido más problemas familiares que los otros estudiantes.

En España Fombuena (2011) caracteriza las familias de origen de los trabajadores sociales de su muestra como “familias dolorosas”, es decir familias que han pasado por experiencias de dolor y encuentra que los trabajadores sociales son quienes dentro de ellas, y reconocido por las propias familias, han sido capaces de gestionar mejor las dificultades por las que han pasado.

También se han explorado en ocasiones experiencias de cuidado previas a la elección (Parker y Merrylees, 2002). Pero sin duda una de las cuestiones referentes a las experiencias previas que se exploran más a menudo es la influencia de la relación previa con trabajadores sociales y/o servicios sociales; tanto Hackett et al. (2003) en varios países de Europa como Peña y Lillo (2006) en Chile encuentran relación entre la elección y el contacto previo con los servicios sociales; Wilson y McCrystal (2007) en Irlanda del Norte cuando preguntan cuál ha sido la persona más influyente en la elección, un 27% contestan que un trabajador social (muy por delante de “algún

miembro de la familia” que contestaron el 19 % o “ellos mismos” que contestaron el 17%); Warde (2009) en un estudio hecho a trabajadores sociales varones hispanos y afroamericanos recién graduados encontró que el principal motivo declarado de su elección era el contacto previo con trabajadores sociales; Daniel (2011) encuentra que una de las principales motivaciones para entrar a trabajo social entre los grupos minoritarios, además del deseo de justicia social y apoyar a sus comunidades fue el contacto previo con trabajadores sociales y los servicios sociales; Stevens et al. (2012) en Reino Unido encontraron que el contacto directo con trabajadores sociales como usuarios había motivado a los estudiantes hacia el trabajo social tanto por haber sido una experiencia positiva como por experiencias negativas que les llevan a querer ser un mejor trabajador social. Byrne (2017) en Australia encuentra que el 63% de los estudiantes de la muestra habían tenido contacto personal previo con algún trabajador social; y esta influencia era más importante en los que accedían con mayor edad. En España, Gualda y Hierro (2001) obtienen que entre los alumnos que reconocen la influencia de alguien en su elección la frecuencia más alta es la de algún profesional del trabajo social. Respecto al voluntariado, Robles (2013) en Argentina encuentra que más del 75% de los estudiantes de la muestra han realizado actividades previas como voluntarios.

### 5.3.7. Características socioeconómicas de los estudiantes de trabajo social

Moriarty y Murray (2007) subrayan la escasez de investigaciones centradas en las características sociodemográficas de las personas que quieren hacer trabajo social en el Reino Unido donde pasó a ser grado en 2001. Y consideran que es importante porque, entre otras cuestiones, los estudios de trabajo social permiten acceder a la universidad a grupos que están infrarrepresentados en la educación superior ya que observan una mayor diversidad respecto al origen social entre los alumnos de trabajo social que en los de la universidad en general. Además subrayan el cambio que significa respecto a otras épocas ya que a fines de los setenta la mayoría provenían de la clase media. Sin embargo, a principios de la década de los sesenta Pins (1963) en EEUU ya se refiere a que los estudiantes de trabajo social tienen, en general, un estatus socioeconómico más bajo que otros estudiantes. En otros países también se sitúa a los estudiantes de trabajo social en un origen social medio-bajo: en Grecia (Papadaki, 2001), en Chile (Peña y Lillo, 2006) o en Argentina (Robles, 2013)

En España son varios los estudios que ponen de manifiesto que, en general, el nivel de estudios familiar de los estudiantes de trabajo social es menor que el de otros estudiantes universitarios (Cabrera et al., 1999; Cabrera, 2007; Ustrell, 2012; Soler et al. 2013). En concreto, dentro del ámbito del trabajo social se habla históricamente de un cambio desde niveles socioeconómicos medios-altos en los orígenes a perfiles medio-bajos. Vázquez (1971) al comparar el estatus socioeconómico del alumnado en el curso 1969-70 con el de las trabajadoras sociales en ejercicio habla de un “ritmo acelerado de democratización y apertura hacia niveles más modestos de estatus socioeconómico”(72) porque mientras que en los profesionales encuestados el 68% se incluye en la clase alta o media-alta, este porcentaje desciende a cerca del 43% entre los estudiantes. Banderas (1987) encuentra en los estudiantes de la Complutense un origen social medio-medio y medio-bajo. Más recientemente Rondón (2015) caracteriza las familias de origen de los estudiantes de trabajo social como poseedoras de un capital cultural y económico medio-bajo, aunque habla de la existencia de un pequeño grupo, en torno al 20%, provenientes de clases medias-altas.

También se ha indagado sobre la presencia de diversos grupos étnicos en trabajo social. Pins (1963) compara el número de personas negras en trabajo social con el de la población y al ser similar, concluye que están bien representados, sin embargo Bowie y Hancock (2000) años más tarde señalan que el número de afroamericanos que entran en trabajo social ha disminuido mucho desde entonces.



Respecto al género, la presencia mayoritaria de mujeres ha sido una constante aunque con ligeras diferencias entre países y a lo largo del tiempo. En algunos países del entorno anglosajón, durante algún tiempo, la presencia de varones fue más alta aunque en los últimos tiempos ha ido disminuyendo. Así, en EE UU, en uno de los primeros trabajos extensos sobre la elección de trabajo social, Pins (1963) habla de un incremento de varones entre la década de los 30 y principios de los 60. En 1931-33 eran el 12%; en 1942-45, el 8% , disminución que atribuye a la guerra; en 1953-55 eran el 34% <sup>408</sup> y en 1960-61 casi el 40% eran hombres. Sin embargo en ese curso 60-61 sólo un 20 % de los estudiantes de trabajo social eran varones, lo cual considera indicativo de un posible descenso en el número de varones en la profesión como así sucedió. Además son interesantes los datos que aporta sobre la distribución de los estudiantes por sexo en las diferentes especialidades: mientras entre los que estudiaban caso individual las mujeres eran dos tercios, entre los estudiantes de trabajo social con grupos las mujeres eran algo más de la mitad y en trabajo social con comunidad dos tercios eran hombres.<sup>409</sup> En el Reino Unido también se ha producido una disminución del número de varones. El número de estudiantes varones pasó de ser un tercio en 1980 a un quinto en 2004 (Moriarty y Murray, 2007) y esa tendencia a la disminución persiste ya que si en el curso 2006-7 había un 16% de varones, en el 2007-8 eran solo un 13% (Parker y Crabtree, 2014). Sin embargo, en otros países se habla de un ligero aumento de la presencia de varones, por ejemplo Khunou et al. (2012) destacan que en Sudáfrica para el año 2011 había un 30% de varones entre los estudiantes de trabajo social que supone un notable incremento si se compara con el 15% de varones entre los trabajadores sociales. De cualquier forma, aunque sería interesante realizar un estudio comparativo de los lugares donde aumenta y disminuye la proporción de varones, la presencia mayoritaria de mujeres entre los estudiantes se pone de manifiesto, con alguna excepción,<sup>410</sup> en todas las investigaciones revisadas.<sup>411</sup>

Tradicionalmente el perfil era el de mujer blanca de clase media (Perry y Cree, 2003) y, aunque dicho perfil está cambiando, especialmente en lo relativo a la clase social, en algunos trabajos se habla todavía de un desajuste entre los trabajadores sociales y sus clientes ya que éstos suelen ser grupos minoritarios no blancos, que no están bien representados entre los trabajadores sociales. (Daniel, 2011; Bukuluki et al., 2017)

### 5.3.8. El sistema de acceso a la universidad

Otro de los factores que condicionan la elección es el lugar del trabajo social en el sistema educativo y el sistema de acceso. En la actualidad, en la mayor parte de los países, el trabajo social se incluye dentro de la enseñanza superior entre los estudios universitarios, pero su incorporación en muchos de ellos ha sido relativamente reciente. El sistema de acceso a la universidad y la política de becas varía mucho de unos a otros países, pero ambos han sido señalados en algunos estudios como condicionantes de la elección. Y, en general, cuando se hace es para señalar que muchos estudiantes no están ahí por propia elección sino por la política de becas o por el sistema de acceso. Entre los diversos estudios que al abordar el acceso a trabajo social tienen en

<sup>408</sup> El autor dice que había "solo" en esas fechas un 34% de varones. Resulta curioso que casi 80 años después, esa cifra de varones sea impensable en la mayor parte de los países.

<sup>409</sup> Tradicionalmente el trabajo social se dividía en: trabajo individual o de casos, trabajo con grupos y trabajo con comunidades.

<sup>410</sup> Cambia por ejemplo en el caso de Uganda donde el porcentaje de mujeres es del 56% , pero, en este caso, los autores subrayan que se trata de lo contrario al conjunto de la universidad en dicho país donde las mujeres son sólo el 44% de los estudiantes universitarios, por lo que trabajo social está doce puntos sobre la media. (Bukuluki et al. , 2017)

<sup>411</sup> Por citar algunas de las más recientes diferentes partes del mundo y referidos al porcentaje de mujeres en la muestra: Papadaki (2001) en Grecia, 87%; Hackett et al.(2003) entre el 72,4% en Durham y el 100% en Finlandia; Sellers y Hunter (2005) en EEUU, el 86,5% ;Peña y Lillo (2006) en Chile, 92,4%; Hirsbrunner et al. (2012) en EEUU, 83%; Sha (2012) en China, 74%; Robles (2013) en Argentina, 90%; Rondón (2015) en España, 78%; Stoltzfus (2017) en Rusia, 88%; Liedgren y Gudrun (2015) en Suecia, 87%.



cuenta el sistema de acceso como condicionante, cabe destacar el de Papadaki (2001) en Grecia centrado en los factores socioestructurales de la elección y en el que añade a los antecedentes socioeconómicos y las características sociodemográficas el análisis de la estructura del sistema educativo y las características del sistema de acceso a la universidad. Sus hallazgos (sólo un 23% eligieron trabajo social en primera opción mientras que casi un 27% lo eligieron en última opción, y eran 60 las opciones que los aspirantes incluían) le hacen preguntarse “si realmente fue una elección- en el sentido estricto de la palabra- o no.”(137) Por tanto, las características del alumnado así como sus motivaciones solo pueden entenderse si se inscriben en este espacio en el que se entrecruzan las características socioeconómicas del alumnado, el género y los aspectos institucionales de un sistema educativo particular. En el caso de Grecia, los estudios de trabajo social, aunque incluidos en la enseñanza superior se sitúan dentro de un tipo de escuelas que suelen ser un itinerario especialmente transitado por los alumnos que poseen un bajo capital cultural. Lo que se ve impulsado por la alta selectividad del sistema de acceso a la enseñanza superior en Grecia donde los estudiantes hacen un listado de hasta 60 estudios y son asignados en función de la nota. Entre quienes solicitan el acceso solo un 35% consigue acceder por lo que las familias que pueden permitírselo pagan cursos de preparación muy caros. Lo que implica, por una parte, que el acceso a los estudios más prestigiosos para los que se necesita mayor nota está claramente condicionado por el origen familiar y, por otra, que muchos de los que acceden a estudios considerados menos prestigiosos lo hacen por falta de alternativas una vez conseguido el ingreso en la enseñanza superior. Todo lo cual se refleja en las características socioeconómicas de los estudiantes de trabajo social. La gran mayoría de ellos procedente de estratos medios-bajos, clase trabajadora o antecedentes campesinos y con un nivel educativo familiar bastante bajo ( el 41,5% de los padres y el 47,9% de las madres solo tenían estudios primario frente a un 10% y un 8,5% respectivamente de padres y madres con estudios universitarios) .

Esta misma idea de estudiantes que “aterrizan” en el trabajo social sin ser su elección aparece en otras investigaciones. Por ejemplo, Bukuluki et al. (2017) en Uganda encuentran que algunos de los estudiantes están en trabajo social no tanto porque les interese el trabajo social como por la posibilidad de seguir estudios universitarios. o Salazar y Rodríguez (2011) que encuentra que los varones que investiga utilizan el trabajo social como un trampolín de acceso a otros estudios.

En el caso de España se suele prestar una especial atención a los factores relativos al modo en el que el sistema educativo influye en la elección y se hace, fundamentalmente, a través de dos preguntas que suelen aparecer en muchos de los estudios (Grijalvo, 1999; Gualda y Hierro, 2001; Palacios, 2007; Universidad Pablo de Olavide, 2017). Una de ellas es la relativa a la vía de acceso, siendo especialmente relevante por el alto número de alumnos procedentes de FP en relación con otros estudios universitarios; la otra relativa a si se ha elegido trabajo social en primera opción, dado que en algunos momentos ha sido alto el porcentaje de los que accedían a trabajo social sin que esta fuera su principal opción.

### 5.3.9. La elección de trabajo social desde la perspectiva de género

Son muchos los trabajos que en el ámbito internacional analizan la elección de trabajo social desde una perspectiva de género abordándolo desde diferentes ángulos y con diferentes objetivos. Lo que, en general, se observa es una multiplicación, especialmente desde principios del XXI de los artículos que, desde muy diversas partes del mundo abordan la elección de trabajo social desde una perspectiva de género o teniendo el género como elemento principal del análisis. En algunos países (EEUU y Reino Unido) se habla, incluso, de la importancia creciente del género debido a la disminución de la presencia de varones por lo que, dicen, el trabajo social puede volver a su estado anterior como una “profesión de mujeres” (Perry y Cree, 2003). “Estado anterior”

del que muchos países no han llegado a salir nunca ya que, en líneas generales el trabajo social se identifica como una profesión de mujeres que se apoya en características y realiza tareas consideradas tradicionalmente femeninas.

Desde la perspectiva de género, siempre relacional, no se trata sólo de entender los motivos y las razones de quienes eligen trabajo social, se trata también de entender las de quienes no lo eligen. Por eso hay varias investigaciones que se ocupan de la escasa presencia de varones entre los estudiantes de trabajo social. Estos trabajos son especialmente abundantes en países como el Reino Unido en los que desde los ochenta se observan dos tendencias: un declive en las solicitudes para trabajo social (Perry y Cree, 2003; Christie 2006 ;Wilson y McCrystal, 2007) y una disminución de la proporción de varones entre los solicitantes (Perry y Cree, 2003; Christie 2006; Moriarty y Murray, 2007; Parker y Crabtree, 2014)

Perry y Cree (2003) incluyen entre las razones para la disminución del número de varones que intentan acceder a trabajo social las económicas que tienen tanto que ver con una política particular de becas en Reino Unido como con los bajos salarios; además influye la imagen del trabajo social como profesión de bajo estatus, problemática y negativa, especialmente para los varones por una serie de escándalos sobre abuso infantil con gran repercusión en prensa. También subrayan la interacción entre género, clase y etnia, de manera que no es solo el género sino que entre los varones se dan diferencias según la raza y el origen social

Peña y Lillo (2006) hablan de una percepción arraigada de que el trabajo pertenece al mundo femenino e identifican la ausencia de varones con el bajo estatus tanto profesional como social así como con los escasos salarios. Se refieren además a un problema de autoestima profesional, “debido a que la carrera en sí no tiene un sustento teórico propio. Se nutre de variadas teorías y disciplinas tales como: antropología, sociología, psicología y derecho; lo que puede incidir de una u otra forma a que aún esté la percepción que el trabajo social es el hermano pobre de todas las carreras del área social.”(73)

Khunou et al. (2012) investigan en dos universidades sudafricanas la influencia del género en la elección de trabajo social mediante un estudio cualitativo en el que tratan de conocer las percepciones de los estudiantes sobre cómo el género ha influido en su elección. Y se refieren a una compleja red de factores interrelacionados con la raza y los antecedentes socioeconómicos en los que influye en gran medida la visión del trabajo social como un trabajo de mujeres lo que, entre otras razones contribuye a que los hombres no elijan trabajo social :

La idea de que el estatus / identidad de género de los hombres es vulnerable y se mancha fácilmente cuando hacen 'trabajo de mujeres' fue expresada apasionadamente por casi todos nuestros participantes. La sensación de emasculación también está fuertemente vinculada a la explicación de por qué los hombres no ingresan a la profesión en grandes cantidades.(127)

Junto a ello, otros de los factores de la no elección que surgen en la investigación son los bajos salarios de manera que la mayoría de los participantes pensaba que habría más hombres si estuviera mejor pagado; otro elemento de disuasión era la mala imagen pública y la falta de respeto por la profesión. Los estudiantes son conscientes también de la presencia de una importante segregación vertical en la profesión por la que los varones tienen mucho más fácil el ascenso a puestos gerencia.

La preocupación por la escasa presencia de varones en la profesión alcanza, en los últimos años, incluso la prensa. En EEUU, en una página de un grupo de periodistas independientes, Fischl (2013) señala que alrededor del 82% de los trabajadores sociales en EEUU son mujeres y que están ingresando menos varones que nunca de lo que es indicativo que entre los trabajadores sociales menores de 34 años sólo el 10% son varones. Entre los factores que explican esta, cada vez más escasa, presencia de varones señala el estigma que puede

suponer entrar en una profesión calificada de femenina y los escasos incentivos económicos. En Reino Unido, Galley y Parrish (2014) se preguntan por qué hay tan pocos trabajadores sociales varones y hablan de una compleja red de factores, entre los que vuelven a incluir los bajos salarios y estatus, la percepción de ser una profesión femenina y la repercusión de los casos de abusos a menores. En otra noticia en Singapur (Goy, 2014) se dice que solo un 20% de los trabajadores sociales son varones aunque, en este caso se habla de que el número se ha ido incrementado lentamente, lo que se nota en ligeros incrementos entre los estudiantes. Creen que es bueno que haya más trabajadores sociales varones porque sería útil en determinadas áreas y consideran que para incentivar a los varones deberían subirse los salarios además de lograr un mayor reconocimiento social para la profesión.

Además de los estudios que se centran en explicar las razones de la escasez de varones en trabajo social y, por tanto, de no ser elegido por ellos, otras investigaciones se centran en las características, motivaciones y situación de los varones que sí eligen estudiar trabajo social. Christie (2006) encuentra que muchos de los relatos que hacen los varones investigados sobre su elección sugieren un distanciamiento o una desidentificación con el trabajo social al ubicar la responsabilidad de su elección en "otros significativos" de forma que se representan a sí mismos como caídos o empujados hacia el trabajo social

algunos parecen sorprendidos por la elección que hicieron, cuestionando su propia agencia al hacer la elección y el conocimiento en el que basaron su decisión. Se representaban a sí mismos como "empujados" o "caídos" en el trabajo social, localizando la decisión de convertirse en trabajador social en "otro". Sólo dos de los veinte entrevistados describieron su decisión de convertirse en trabajador social como única opción. "(395, traducción propia)

Y muchos de los varones investigados reconocen cierto grado de tensión entre su identidad profesional y su identidad de género, describiendo su trabajo como no el tipo de trabajo que hacen la mayoría de los hombres.

Peña y Lillo (2006) se ocupan también de la situación de los pocos hombres que hay entre los estudiantes (7,5%) y encuentra que actúan como líderes y son muy bien considerados por las alumnas y profesores; en general tienen peores calificaciones pero destacan más. Es digno de mención un trozo de entrevista hecha a una profesora en la que describe la relación y el trato a los varones en la escuela:

*Los regalonean y los malcrían absolutamente, les hacen los trabajos, los ponen, siento que las niñas protegen a los varones...las mujeres trabajadoras sociales tenemos el instinto materno sumamente desarrollado, pues no cuesta nada asumir como hijo a un hombre que tiene la misma edad tuya..(Profesora de Trabajo Social) (110)*

Warde (2009) explora las motivaciones de varones hispanos y afroamericanos encontrando que los principales factores para su elección son su experiencia personal con un trabajador social, la idea de querer devolver algo a la comunidad y el altruismo. Además consideran que pueden aportar perspectivas alternativas que ayudarían a fortalecer la profesión y también creen que tienen un futuro brillante en la profesión. Crawford (2011) desde una perspectiva de género y apoyándose en la teoría del punto de vista de Dorothy Smith y el concepto de interseccionalidad de Patricia Hill Collins y, por tanto desde el concepto de "matriz de dominación", se refiere a la compleja intersección de género, raza y clase desde la que analiza las reflexiones de un joven varón afroamericano sobre su decisión de ser trabajador social explorando como "las complejidades contextuales negociadas a lo largo del camino se conectan con discursos más amplios sobre cómo funcionan la agencia y la estructura en la experiencia vivida en la búsqueda de la justicia social." (36) Salazar y Rodríguez (2011) cuando investigan estudiantes varones encuentran que utilizan el trabajo social como trampolín de acceso a otros estudios universitarios, especialmente derecho. Furness (2012) a partir de su observación como profesora analiza datos que revelan que no solo entran menos hombres sino que es mucho mayor el porcentaje de los que no terminan los estudios entre los varones y encuentra que las ideas sobre la masculinidad hegemónica

presentes en la socialización de género interfiere en los estudios en el sentido de que les cuesta más admitir sus miedos, reconocer sus errores o pedir ayuda.

La perspectiva de género se ha utilizado para abordar otras muchas cuestiones. En algunos estudios se introduce como un aspecto más a considerar, es el caso, por ejemplo, de Facchini y Giraldo (2013) que relacionan el énfasis en los valores y la escasa atención a los aspectos económicos de los estudiantes de trabajo social con la presencia mayoritaria de mujeres por la poca importancia que suelen dar a las motivaciones instrumentales y el deseo de “cuidar a” a los otros. En algunas investigaciones se ha tratado de ver si existen diferencias entre varones y mujeres en sus motivaciones para la elección: tanto Bowie y Hancock (2000) como Stevens et al. (2012) y Liedgren y Gudrun (2015) encuentran diferencias significativas entre unos y otras; Stevens et al. (2012) encuentran entre los varones un mayor peso de las motivaciones de carácter instrumental; Liedgren y Gudrun (2015) destacan que las mujeres fueron menos concretas en sus respuestas y los hombres estaban más interesados en la obtención de un título y más motivados por creencias políticas.

En otros casos, el género es el aspecto central de la investigación. Mensinga (2009) investiga el género en interacción con otros factores como la raza y el estatus en relación con los relatos sobre la elección y encuentra que, siendo el cuidado un aspecto central de los relatos, existen diferencias de género en la forma de definirlo y entenderlo. D'Cruz et al. (2002) tratan de ver si existe relación entre género y ética en una muestra de estudiantes de trabajo social de Reino Unido, Canadá, Australia y EEUU. A partir de la distinción entre ética de justicia y ética de cuidado de Gilligan se preguntan si las mujeres están más cerca del cuidado y los varones de la justicia. Para ello pidieron valorar entre 1 y 6 seis afirmaciones (tres relacionadas con la ética de cuidado: cuidar a otros, proteger a personas vulnerables y mantener relaciones, y la otras con la de justicia: la defensa de una sociedad justa, defender la ley y garantizar los derechos). Y encontraron que no había diferencias por género, lo cual a su juicio no significa que no exista relación entre ética y género, sino que dicha relación no es simple y está mediada por otras cuestiones por lo que se refieren las “formas complejas en que la categoría “género” se relaciona con la ética en la práctica del trabajo social. Petrelius (2003) en Finlandia trata de ver como incide el género en las experiencias de los estudiantes, su visión de la profesión y de sí mismos como estudiantes de trabajo social. A través de ensayos pidió a los alumnos que describieran sus recuerdos sobre cómo había sido el proceso de elección de trabajo social haciendo referencia a la posible influencia del género, entre otras cuestiones. En el análisis de dichos relatos encuentra que al describir sus recuerdos casi ninguno hacía referencia explícita al género, sin embargo era muy frecuente que quienes nombraban estudios previos o dudas hacia otros estudios se centraran en profesiones predominantemente femeninas (pedagogía, docencia, psicología, enfermería y diversos campos de la asistencia social); además subraya que en los recuerdos aparecía una clara conexión entre mujer y cuidado, y eran los valores de cuidado los que, en general, guiaban la elección. Algún estudiante se refiere al conflicto entre su deseo de trabajar en una profesión de cuidado y el bajo estatus de este tipo de profesiones. Además encontró diferencias en los relatos de hombre y mujeres tanto por las áreas hacia las que quería dirigirse como por la descripción que hacían de sí mismos: las mujeres se describían como personas adecuadas para el trabajo social por sus habilidades en las relaciones sociales (sensibilidad, empatía, etc.) mientras que los varones tenían tendencia a verse ocupando posiciones de liderazgo. Como principal conclusión subraya que la invisibilidad del género (que se concreta en la neutralidad de género), especialmente en la literatura de trabajo social, produce prácticas claramente orientadas y estructuradas por el género que no son consideradas como tales por las personas, en este caso los estudiantes. Por lo que cree que los trabajadores sociales deberían conceptualizarse como sujetos de género y no como actores abstractos e incorpóreos. En general, en la mayor parte de las investigaciones se pone de manifiesto la persistencia de la identificación del trabajo social con las mujeres y su influencia en su identidad y su imagen por lo que el género sigue siendo un factor importante en la elección. De manera que el escaso número de varones

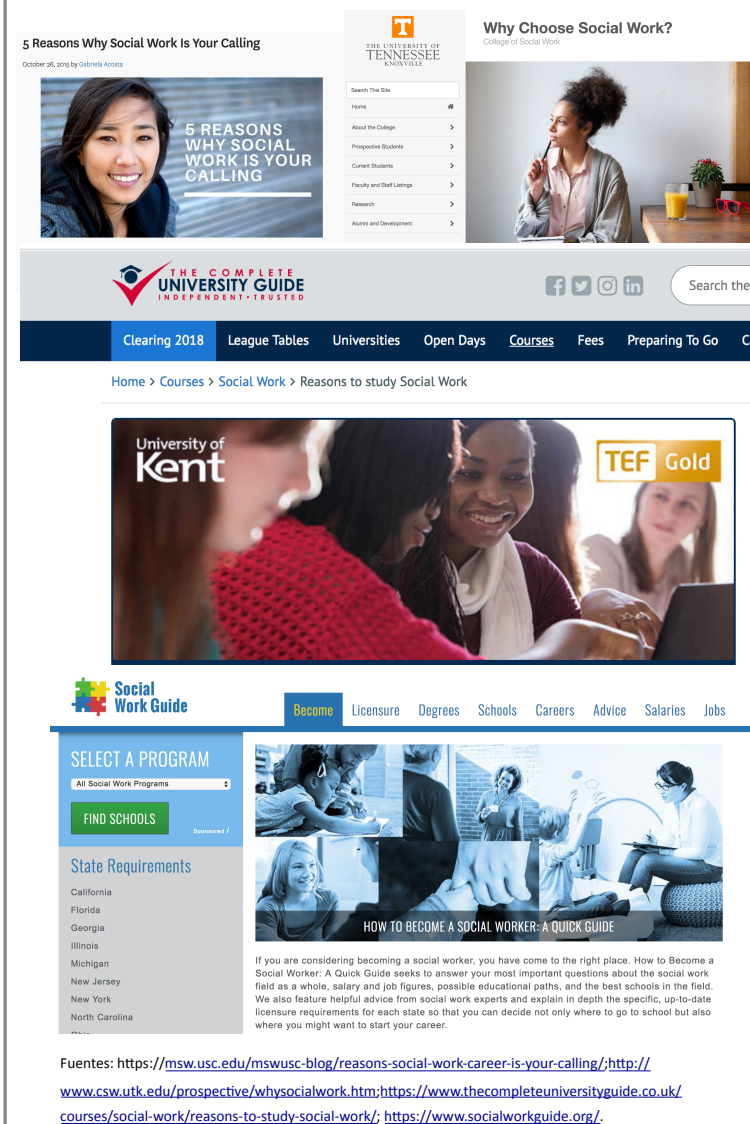
que lo eligen se asocia con bajos salarios, falta de reconocimiento profesional y, sobre todo, con la identificación del trabajo social con un trabajo femenino lo que provoca en algunos de los varones que acceden cierta tensión entre su identidad profesional y su identidad de género.

Puesto que uno de los aspectos que se destaca en las diferentes investigaciones para explicar la escasa presencia de varones es la persistencia de una imagen que identifica el trabajo social con lo femenino y las

mujeres, nos ha parecido interesante tratar de ver si en la imagen que se ofrece del trabajo social a las personas que están barajando la posibilidad de elegir estos estudios, trabajo social aparece asociado a las mujeres y lo femenino. Y como en la actualidad una de las formas más usadas por los estudiantes para acceder a cualquier información es a través de internet hicimos una búsqueda en Google sobre las razones para elegir trabajo social. Para que tuviera mayor alcance se hizo en inglés (*why choose social work?*).

El resultado remite, en los primeros lugares, a una serie de páginas web. En la figura 7 se han recogido algunas imágenes que aparecen en la página de acceso de las webs que aparecieron en los primeros lugares de la búsqueda. En ella puede verse claramente como en las imágenes aparecen casi exclusivamente mujeres y, aunque esta afirmación sería más discutible, podría decirse incluso, “mujeres amables”.

**Figura nº 7. Imágenes obtenidas en diversas web en la búsqueda “Why choose social work?” en Google (Consultado el 10 de junio de 2018)**

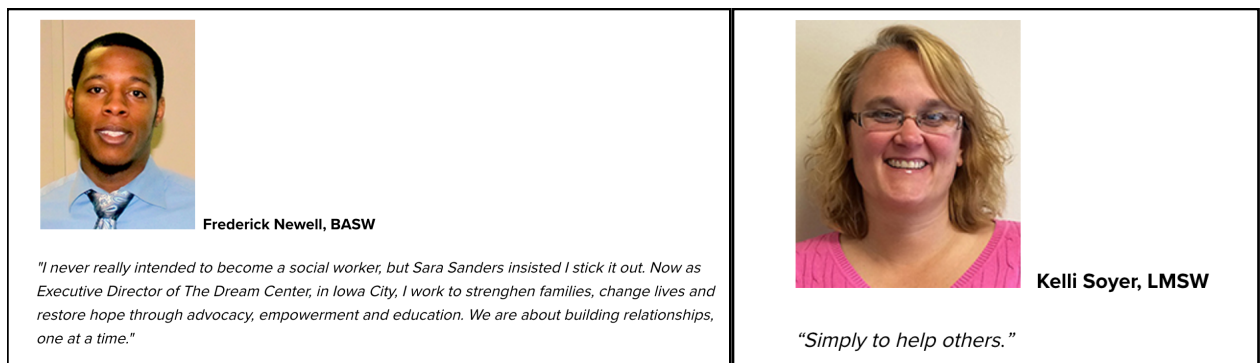


De manera que, aunque en el texto de la web no se suele hacer referencia explícita a las mujeres, la imagen remite a una profesión de mujeres.



Muy indicativo también de la persistencia pública de una imagen que identifica el trabajo social con las mujeres es la página de la Universidad de Iowa -que aparece también entre las primeras en la búsqueda realizada-, en la que aparece un listado de cerca de cuarenta personas, cada una de ellas con su fotografía, explicando por qué eligieron trabajo social (<https://clas.uiowa.edu/socialwork/about/why-social-work>). De las cuarenta personas que aparecen sólo tres son varones. El primero aparece en decimotercer lugar y lo que dice sobre su elección es muy ilustrativo respecto a las diferencias de género en la elección (figura nº 10). En primer lugar subraya que nunca se había planteado ser trabajador social y fue una mujer la que le insistió para que lo fuera, lo que coincide plenamente con lo encontrado por Christie (2006) cuando señala que una mayoría de los estudiantes varones se distancian del trabajo social ubicando la responsabilidad de su elección en otros significantes. En segundo lugar, destaca su posición como director destacando, de este modo, su estatus profesional, lo que coincide con la idea de *glass scalator* (Williams, 1992) según la cual los pocos varones que acceden a profesiones con mayoría de mujeres tienden a tener una carrera en la que se produce un rápido ascenso hacia los puestos de dirección y gestión. De manera que el subtexto para otros varones podría ser: “Yo no quería entrar pero me animaron y ¡mira dónde he llegado!”. En claro contraste la mujer que aparece en el listado a continuación cuando explica sus razones se limita a decir: “Simplemente ayudar a los otros”. Por tanto, es evidente que la imagen que se ofrece a los posible electores sobre el trabajo social está claramente marcada por el género.

Figura nº 8: Un hombre y una mujer explicando sus razones para hacer trabajo social en la web de la Universidad de Iowa



Fuente: <https://www.socialworkguide.org/#whybecome> (consultado el 10 de junio de 2018)

En general, tanto en las investigaciones hechas desde una perspectiva de género como en las demás, al igual que sucedió en la revisión de la literatura sobre la elección de estudios universitarios, surge constantemente en las lecturas la referencia a la *complejidad del proceso de elección*.<sup>412</sup> Y es en esa compleja red de factores y experiencias, donde el género adquiere un papel preponderante que ha de estudiarse en relación con todos los demás y que no solo influye en la elección sino también en el desarrollo de los estudios y de la vida profesional así como en la propia imagen y desarrollo del trabajo social.

<sup>412</sup>Christie y Kruk (1998) al revisar la bibliografía sobre la elección de trabajo social durante veinte años se refieren a una compleja mezcla de motivos que además son cambiantes; Biggerstaff (2000) habla de la elección de carrera como multidimensional; D'Cruz et al. (2002) de las “formas complejas en que la categoría “género” está implicada en el significado de la práctica de trabajo social “ética”; Mensinga (2009) de la complejidad de la experiencia de la elección; Crawford (2011) de la complejidad del proceso de elección; Khunou et al. (2012) de una compleja red de factores interrelacionados; Stevens et al (2012) de una “constelación de construcciones subyacentes”; Stoltzfus (2017) de una mezcla compleja de motivaciones.; Robles (2013) de un complejo entramado identitario en el que se mezclan los deseos de ayuda como motivo de elección de la carrera con el énfasis en la importancia de ciertas características personales.



## 5.4. Conclusiones y preguntas

El trabajo social surge entre finales del siglo XIX y principios del XX estrechamente relacionado con la *cuestión social* e influido por las distintas posiciones que los diferentes grupos adoptaron respecto a dicha problemática. Posturas reformistas que tratan de paliar los problemas sociales por caridad, filantropía o por miedo a las consecuencias de no hacerlo y posturas revolucionarias que, por justicia social, tratan de cambiar unas estructuras sociales consideradas injustas. Además el trabajo social va tomando forma en el periodo en el que se inician ciertos cambios respecto a las mujeres, por lo que algunas de ellas se van involucrando en diferentes tareas asistenciales fuera del ámbito doméstico enmarcadas en unos discursos sobre las mujeres que, por una parte, favorecían cierta apertura hacia la vida pública pero que, por otra, identificaban a las mujeres con las tareas de cuidado a los demás. Tareas que se consideraban una prolongación de las que realizaban en el ámbito familiar, pero que, fuera de él, venían marcadas por la voluntariedad y teñidas por las notas de generosidad y altruismo, por una parte, y por otra, por la desvalorización y el carácter subalterno y sometido en última instancia a la supervisión masculina de las prácticas femeninas. Poco a poco las diferentes agrupaciones dedicadas a estas tareas fueron viendo la necesidad de profesionalizar la asistencia y, de este modo, surgen en diversos países escuelas dedicadas a la enseñanza de la asistencia social, unas auspiciadas por grupos religiosos y otras relacionadas con instituciones universitarias. y, poco a poco, también, van surgiendo asociaciones y colegios profesionales de manera que, a lo largo del siglo XX, el trabajo social, como otras profesiones ligadas en su origen a lo femenino van tratando de ocupar un lugar en el campo profesional y disciplinario.

Las diferentes prácticas y discursos que están en el origen del trabajo social, en mayor o menor medida, reflejan en una serie de tensiones que persisten tanto en su imagen como en la identidad profesional y las prácticas y reflexiones de los diferentes agentes. No es que nada haya cambiado, ni mucho menos. La situación del trabajo social en el campo profesional y disciplinario ha ido cambiando con el esfuerzo constante de las profesionales procurando abrirse camino en unos campos, el profesional y el universitario, creados y conformados de acuerdo a modelos masculinos en los que la desvalorización y la marca de todo lo relacionado con lo femenino actuaban como un lastre. Etiquetas como las de semi-profesión con las que durante algún tiempo se designó -y se desvalorizó- a un conjunto de profesiones con mayoría femenina entre las que se encontraba el trabajo social son un claro ejemplo del peso que la marca femenina ha tenido en el desarrollo profesional y académico del trabajo social. Por lo que a la tensión entre la reforma y el cambio estructural, entre la ayuda individual y el cambio social, entre la consideración como agente de cambio o de control, se añade otro eje de tensión: el de la marca de lo femenino tratando de hacerse hueco en un mundo masculino. Desde unos primeros momentos en los que no se cuestionaba la presencia mayoritaria de mujeres, considerándose “natural”; pasando por otros en los que se niega o se trata de invisibilizar la condición femenina de la profesión y se adoptan modelos masculinos para conseguir el objetivo de la inclusión; hasta la reivindicación de la revalorización de lo considerado tradicionalmente como femenino y, por tanto, del trabajo social como construcción de mujeres; todo ello ha ido dejando su impronta en la identidad y la imagen profesional.

Tensiones a las que se añaden otras como el eje profesional /no profesional por las notas que todavía lleva la imagen del trabajo social de voluntariedad, de asistencia o de ayuda; o la tensión entre una forma idealizada de intervención y la creciente burocratización; o entre la teoría y la práctica. Tensión, esta última, que lleva aparejada la relación, en muchos casos, de subordinación, con otras disciplinas desde las que se han importado los diferentes modelos teóricos que han guiado la intervención por lo que uno de los considerados mayores retos en la actualidad es el desarrollo de teorías propias. A todo ello hay que unir una clara situación de segregación vertical dentro de trabajo social por lo que, a pesar de seguir siendo una profesión con una mayoría de mujeres, los varones tienden a ocupar los puestos más prestigiosos, mejor pagados y con más poder.

Todas estas tensiones que han atravesado y atraviesan el trabajo social se reflejan en la literatura internacional sobre la elección de estos estudios en la que se presta cada vez una mayor atención al género y en la que se reflejan las peculiaridades de unos estudios que en muchos países tienen un estatus universitario relativamente reciente y que, por lo general, conducen a una profesión que sigue identificada con lo femenino y las mujeres así como con bajos salarios y estatus. Unos estudios ligados al cuidado y al deseo de ayuda en la que los valores y las características personales de quien elige tienen un peso importante en la elección.

Además, ha de destacarse la inexistencia de investigaciones en España en las que se aborde en profundidad la elección de estos estudios. Por lo que una investigación de este tipo puede tener un enorme interés y utilidad tanto para los propios trabajadores sociales -ya que los estudiantes de hoy son los trabajadores sociales de mañana por lo que las representaciones y los valores que sobre la profesión y la intervención social aportan puede incidir en la identidad e imagen profesionales futuras-, como para las investigaciones sobre la elección de estudios en particular y sobre la elección en general por la luz que puede aportar acerca de la forma en la que el género, en interacción con otros factores, incide en el proceso de elección así como la percepción que sobre dicha incidencia tienen quienes eligen.

De la revisión sobre la literatura sobre el trabajo social y el proceso de elección de estos estudios son muchas las preguntas que surgen y tratarán de responderse a lo largo de la investigación. ¿Ha cambiado el alumnado de trabajo social a lo largo de los años en España, especialmente en lo relativo al género? ¿Los diferentes cambios en el estatus de los estudios han ido afectando la composición social del alumnado? ¿En qué sentido? ¿Dónde se sitúa actualmente el grado de Trabajo Social en las preferencias de los posibles electores, según género y origen social, en relación con otros estudios universitarios? En cuanto a quienes eligen trabajo social: ¿Cuáles son sus características sociodemográficas? ¿Y su trayectoria académica? ¿Hasta qué punto conocen el trabajo social en el momento de la elección? ¿Cuál es la imagen sobre el trabajo social que tienen y cómo influye en su elección? ¿Sabían que era una profesión con una gran mayoría de mujeres? ¿Ha influido esto de alguna forma? ¿Cómo explican la todavía mayoritaria presencia de mujeres entre el alumnado? ¿Cómo ha sido y cómo describen y justifican el proceso de elección? ¿Se pueden encontrar ciertos patrones de elección? ¿Influyen de algún modo los valores políticos y religiosos en la elección? ¿De que modo influyen en la elección determinadas experiencias vitales como la relación con los servicios sociales y los trabajadores sociales o la participación en voluntariados? ¿Cuáles son los condicionantes de la elección y hasta qué punto los alumnos perciben o no dichos condicionamientos? ¿Existen diferencias en el proceso y en los discursos sobre la elección según el género?

Estas preguntas, son las que han marcado las líneas generales de la investigación empírica que se recoge en la tercera parte de esta tesis en la que, en un proceso flexible y abierto de aproximaciones sucesivas, se ha ido abordando, concretando, modificando y tratando de dar respuesta a estas preguntas teniendo siempre presente la idea de proceso y complejidad a la que remiten los diferentes estudios pero tratando de encontrar ciertos patrones tanto en los *habitus* de quienes eligen como en sus discursos; situando las elecciones y los discursos sobre la elección en un espacio social concreto caracterizado por unas determinadas condiciones socioestructurales, un particular sistema educativo y unos discursos sobre el género, el cuidado, la libertad de elección, la universidad y el trabajo social.



## 3ª Parte. Espacio social de elección de estudios de trabajo social



## Capítulo 6. Evolución y situación actual de la elección de estudios universitarios en España desde una perspectiva de género

---

### 6.1. Introducción: objetivos, fuentes de datos y tipo de análisis

La incorporación masiva de las mujeres a la educación y a profesiones reservadas durante mucho tiempo a los hombres ha sido una de los cambios sociales más importantes de los acaecidos durante el siglo XX pues ha removido los cimientos de una sociedad firmemente estructurada a partir de la creencia en la desigualdad entre unas y otros. En el caso de la universidad, se pasa en un tiempo relativamente breve de una situación en la que no hay mujeres en las aulas a otra, la actual, en la que son mayoría entre el alumnado universitario. Cuantitativa y cualitativamente el cambio se puede calificar de espectacular y, desde una perspectiva feminista -compartida en la actualidad por la gran mayoría de la sociedad, al menos en lo relativo a la igualdad de derechos entre mujeres y hombres-, supone un gran logro, un éxito, pues, aparentemente, mirando solo las grandes cifras se ha conseguido la igualdad entre unas y otros. Y, desde luego, el logro no es pequeño, pero ¿significa este dato que se puede hablar, al menos en España y en otros países de su entorno, de la consecución de una igualdad real, al menos en el caso de la educación?

Tal como se ha visto en el capítulo 4 y señala M<sup>a</sup> Ángeles Durán "vista desde fuera, la incorporación de las mujeres al sistema educativo es un éxito, pero los logros se empañan bastante si se contemplan desde dentro o más de cerca."(2008: 1003). En efecto, cuando esos datos se desagregan y analizan con más detalle se aprecia la persistencia de sentidos y prácticas sociales que se concretan en una clara segregación vertical y horizontal en la universidad,- y otros niveles de estudio-, lo que pone en tela de juicio el pretendido logro de la igualdad entre unos y otras.

En el capítulo 4 se analizó la bibliografía relativa a la elección de estudios, que es la que sirve de base para el desarrollo de este capítulo que, con una orientación más empírica, busca analizar la situación actual de la segregación horizontal en la universidad por tipos de estudio situándola en su contexto histórico- hay que saber de dónde venimos para comprender donde estamos-, comenzando con una referencia a los antecedentes y a la polémica sobre la educación de las mujeres en el XIX que constituye el punto de partida de los diferentes cambios; pasando por la descripción del proceso histórico de incorporación de las mujeres a los estudios universitarios en España; para terminar con un análisis de la evolución histórica y la situación actual de la elección de estudios de mujeres y hombres, en la que se pone de manifiesto la persistencia de unos claros patrones de género en la elección de estudios universitarios. Todo ello como marco que permite situar en contexto la elección de Trabajo Social, uno más en el espacio de posibles elecciones por lo que su análisis no puede desligarse del contexto más amplio de las elecciones educativas.

Aunque, tal como se ha visto, existe mucha y buena bibliografía sobre género y elección de estudios universitarios, en general, o bien se toca un periodo determinado o se centra en el análisis de algún o algunos estudios concretos. Además, aunque hay acuerdo en cuanto a la existencia clara de unos patrones de género, no lo hay tanto en cuanto a los ejes que estructuran dichos patrones así como a la evolución de los cambios que se han ido produciendo, por lo que se ha considerado oportuno acudir a las fuentes de datos originales para analizar en conjunto la evolución de la incorporación de las mujeres como estudiantes a la universidad, insertándola en el contexto histórico buscando tanto los cambios como las permanencias.



Se ha considerado oportuno ir a las raíces históricas de la relación de las mujeres con la universidad pues solo así es posible entender, por una parte, la dimensión de un cambio tan grande en tan poco tiempo y, por otra, las resistencias al cambio inscritas tanto en las identidades personales como en las relaciones interpersonales y en una estructura social que sigue reproduciendo, en parte, unos determinados modelos tradicionales de género.

Dos son las fuentes básicas para la elaboración de este capítulo. En primer lugar las informaciones aportadas por las diferentes autoras que han escrito sobre mujeres y educación en España: desde los trabajos pioneros de Rosa Capel, pasando por los de Pilar Ballarín, Consuelo Flecha, o los más recientes de Del Amo, por citar solo algunos de los excelentes trabajos que sobre estas cuestiones se han hecho en España. En segundo lugar, se han utilizado diferentes fuentes de datos según el momento histórico. Para las épocas más antiguas, los Censos y especialmente los Anuarios de España. Para fechas más recientes los datos del INE y, para los últimos años, los datos que ofrece el Consejo de Universidades. Hay que distinguir por tanto, respecto a las fuentes y la obtención de datos tres periodos.

- Desde 1910 hasta 1995 se han obtenido los datos de alumnos matriculados desagregados por sexo y tipo de estudio cada cinco años en los anuarios correspondientes: (1916, 1921-22, 1927, 1931, 1936, 1943, 1948, 1952, 1958, 1962, 1967, 1972, 1977, 1983, 1988, 1993 y 1998). Se ha optado por trabajar con alumnado matriculado, mejor que con alumnos que terminaron sus estudios o alumnos matriculados en primer curso, porque, si bien los cambios en las elecciones y, por tanto en la composición del alumnado por sexos, se observarían mejor en los alumnos de nueva matrícula, el de alumnos matriculados es el único dato que se ofrece a lo largo de todo el periodo estudiado. Eso implica que los cambios han de observarse en periodos más largos puesto que de un año a otro el cambio solo se da entre los que se van y los que entran, lo que significa, en el caso de carreras de cinco años que, si no hubiera repetidores y se mantuviera constante el número de los que entran y los que salen, cada año solo cambia en torno a una quinta parte del alumnado. Por eso se ha optado por tomar los datos cada cinco años. Solo faltan los del curso 1935-36, ya que desde el año 36 al 43 no existen anuarios y en el del 43 los datos completos que se ofrecen no incluyen los datos del curso 35-36, y los del curso 70-71 que no aparecen desagregados por sexos en los anuarios correspondientes. El principal problema de estos datos, excepto los de 1998, es que, si bien pueden obtenerse en la página web del INE, lo que se ofrece son las fotocopias de los anuarios originales, lo que supone que para trabajar con ellos hay que ir transcribiéndolos uno a uno a mano en el programa correspondiente de análisis de datos, lo que implica, frente a los datos a los que estamos acostumbrados en la actualidad, un trabajo totalmente artesanal que exige un gran cuidado y un enorme gasto de tiempo, tanto en la búsqueda - en muchos de estos anuarios, los datos desagregados por estudio y sexo están “escondidos” en la parte dedicada a los datos provinciales-, como en la transcripción.
- Los datos para el curso 2000-2001 y 2005-2006 se han obtenido de Inebase, en concreto de las Estadísticas Universitarias.
- Los datos desde 2010 a 2017 se han obtenido del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, organismo encargado desde el curso 2010-2011 de la elaboración y publicación de las estadísticas universitarias. A partir del curso 2008-2009 comienza la adaptación del Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Educación Superior lo que significa, entre otras cuestiones, que paulatinamente se van implantando los nuevos grados y se van extinguiendo las antiguas licenciaturas y diplomaturas. En este periodo se produce además una extraordinaria diversificación de las titulaciones lo que, unido a la adaptación a las estadísticas europeas, hace que las diferentes estadísticas universitarias, en lugar de ofrecer para el conjunto nacional los datos por titulaciones desagregados por sexo, presenta la

clasificación según el ámbito de estudio, lo que, en ocasiones, dificulta la comparación con periodos anteriores y “esconde” algunos datos interesantes respecto a los patrones de género al agrupar dentro de un mismo epígrafe, en algunos casos, titulaciones muy diversas respecto a la composición y la tendencia de su alumnado por sexo.

En cuanto al análisis de los datos, tiene un carácter estadístico. El principal objetivo es analizar los cambios en la presencia relativa de hombres y mujeres en el estudiantado universitario durante el último siglo (desde el curso 1915-16 al curso 2015-16) tanto a nivel global como, especialmente, en las diferentes titulaciones. Y para este análisis habrán de tenerse en cuenta una serie de cuestiones importantes:

- El establecimiento del curso inicial en 1915-16 se debe a que es en el año 1910 cuando se publica la R.O. de 8 de marzo en la que se reconoce el derecho de las mujeres a matricularse libremente en la universidad y, puesto que se ha optado por hacer el análisis en periodos de cinco en cinco años, nos ha parecido oportuno, dejar pasar cinco años desde la publicación de la ley para que se observen sus efectos al ser, anteriormente, la presencia de mujeres en la universidad algo anecdótico desde el punto de vista estadístico.
- El Sistema Universitario Español ha sufrido cambios fundamentales a lo largo del periodo estudiado. Se ha pasado de una universidad elitista a la que accedía una parte minúscula de la población a la situación actual en la que se habla de “universidad de masas” a la que tiene acceso, de forma desigual, una parte importante de la población; se ha producido una enorme diversificación y especialización en las titulaciones; se han ido incluyendo en la universidad titulaciones que durante mucho tiempo pertenecían a otros ámbitos (tanto enseñanzas medias como superiores); se han introducido importantes cambios legislativos que han ido cambiando la estructura del Sistema Universitario Español. Dos son, a nuestro juicio, los cambios que han tenido una mayor incidencia. En primer lugar la Ley General de Educación de 1970 que, entre otras cosas, incorpora a la universidad, por una parte, las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura superiores, en un tipo de titulación equivalente a las licenciaturas ya existentes y, por otra, una serie de titulaciones situadas hasta entonces en las Enseñanzas Medias (Escuelas de Magisterio, de Comercio y muchas Escuelas Técnicas, entre otras) que se van incorporando como diplomaturas, creadas por esta ley, impartidas en Escuelas Universitarias, y que, a diferencia de las licenciaturas que se imparten en Facultades y tienen una duración de cinco años, tienen una duración de tres años. El segundo de los cambios más importantes es el que se produce a partir del curso 2008-2009 con la progresiva incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Esta incorporación, en lo relativo a las titulaciones, supone la paulatina desaparición de las licenciaturas y diplomaturas, diferenciando entre estudios de grado (cuatro años) y de postgrado.
- El análisis se ha centrado en los estudios de licenciatura, diplomatura y grado, excluyéndose los estudios de tercer ciclo (doctorado) y los llamados ahora de postgrado (máster y doctorado).
- Se trata de analizar la posible asociación entre el sexo y el tipo de estudio y ver si cambia y cómo a lo largo del periodo. No podemos dejar de señalar que si bien lo que se relaciona es el sexo con el tipo de estudio, hablamos de patrones de género, lo que no significa confundir ni utilizar indistintamente ambos conceptos. El sexo, tal como recogen las estadísticas, es el que lleva asignado cada persona legalmente: varón o mujer. El género se refiere a los patrones culturales asociados con cada sexo.
- Puesto que se trata de observar la posible asociación entre dos variables y no se trata tanto de cuantificar la intensidad de dicha asociación como de identificar unos patrones, no se ha considerado necesario calcular ningún tipo de medida de asociación y se ha utilizado siempre para el análisis el cálculo

de los porcentajes horizontales y verticales y la comparación de ellos entre sí y con el marginal de cada variable. Ya que, partiendo de la definición de independencia de dos variables, cuando éstas son independientes, todas las distribuciones de una variable condicionada por la otra en porcentaje, son iguales entre sí e iguales a la marginal de dicha variable. Es decir, si en un momento determinado del tiempo el porcentaje de mujeres en la universidad es del 30%, el valor esperado del porcentaje de mujeres en cada estudio será del 30% y cuanto más se aleje el valor observado de este valor mayor será el grado de asociación entre ambas variables. Eso significa que no es lo mismo comparar los datos de un momento en el que el marginal de mujeres era del 10% con el momento actual en el que el porcentaje de mujeres en la universidad se ha estabilizado en torno a un 54%. Alguna vez se olvida esta cuestión, de manera que, en la actualidad, el porcentaje esperado de mujeres en los diferentes estudios, si no existiera relación entre ambas variables sería del 54%, lo que significa, al analizar los patrones, que un valor de 55% tiene un significado muy diferente que uno de 45%, el primero coincide prácticamente con el valor esperado en caso de independencia mientras que el segundo se aleja casi 10 puntos. Por otra parte, se debe poner de manifiesto que, junto con los porcentajes horizontales (hablamos siempre en el caso de que el sexo aparezca en las columnas y el tipo de estudio en las filas) es importante calcular los porcentajes verticales que nos indican cuáles son los estudios (en porcentaje) que eligen hombres o mujeres permitiendo la comparación entre ambos grupos.

- Por último señalar que, excepto en los primeros años donde la presencia de las mujeres en la universidad era tan minoritaria que no tiene sentido hacerlo, se ha introducido en las propias tablas una escala de color, siempre la misma, que permite identificar en un golpe de vista los patrones de género. De esa forma evitamos, por una parte, la duplicación de tablas y representaciones gráficas puesto que la propia tabla incluye la representación gráfica y, por otra, el problema visual que se presenta para identificar los diferentes estudios cuando son muchos y las líneas que representan cada uno de ellos se solapan.
- Para analizar e interpretar los datos se ha dividido el siglo en varias etapas en función de diversos criterios tanto internos como externos a la universidad. En cada uno de ellos y con objeto de explicar e interpretar estos datos, se hace una referencia tanto a la situación y los cambios en el sistema universitario en particular y el educativo en general, como a la situación y al discurso o discursos sobre hombres y mujeres, especialmente en lo relativo a la educación.

## **6.2. Antecedentes**

El proceso de incorporación de las mujeres al sistema educativo y la polémica que genera durante el siglo XIX han de insertarse en el cambio de tendencia hacia un aumento del nivel educativo que surge en los países occidentales a partir de la Ilustración. En este contexto se produce la polémica entre quienes, a partir del discurso firmemente arraigado sobre la inferioridad moral e intelectual de las mujeres, defienden su exclusión del sistema educativo; quienes reclaman una mínima instrucción, diferente a la masculina, que les permita cumplir mejor su papel de madres y esposas y quienes reivindican el derecho a la educación de las mujeres en igualdad de condiciones y contenidos que los varones.

Esta polémica, que en la segunda mitad del XIX adquiere unas proporciones desconocidas hasta el momento, tiene antecedentes tanto en España como en Europa, en autoras y autores que defienden uno y otro punto de vista, con un claro predominio de la idea de inferioridad intelectual de las mujeres y, por tanto, la de una educación para ellas, en todo caso mínima y diferente a la de los hombres.

### 6.2.1. Los discursos sobre la educación de las mujeres antes del siglo XIX

Antes del siglo XIX la cuestión de la educación de las mujeres, fue abordada, aunque de forma más aislada, por diversas autoras y autores, ya que el derecho a la educación fue una de las primeras reivindicaciones de las mujeres. En el caso de España, existen referencias desde el siglo XV en las obras de Teresa de Cartagena o Isabel de Villena y en el XVI, en las de Teresa de Avila.<sup>413</sup> (Caballé, 2013) Entre las primeras obras que se ocupan de la educación de las mujeres, con gran influencia posterior, está la de Juan Luis Vives, *De la instrucción de la mujer cristiana* (1523) en la que se aboga por instruir a las mujeres en aprendizajes relacionados con sus deberes familiares y domésticos.

Señala Capel (2007) que en el siglo XVII el creciente interés por la educación, ligado al surgimiento de diversas filosofías (racionalismo, empirismo) y diversos cambios sociales, conllevan algunas transformaciones tanto en la situación de la instrucción femenina (multiplicación de centros y aparición de programas) como en la aparición de nuevos planteamientos sobre la educación femenina. Así, frente a una amplia mayoría que defiende el mantenimiento de las mujeres en la ignorancia, bien representada por voces como las de Moliere o T. Wright que ridiculizan los intentos de las mujeres por aprender (obras que en sí mismas ponen de manifiesto el creciente interés de algunas mujeres por la cultura); surgen a finales de siglo una serie de autores (Poullain de la Barre, Fenelon, Mary Astell) que defienden la igualdad intelectual de hombres y mujeres y, por tanto, la educación de las mujeres; si bien, en general consideran que debería orientarse a mejorar sus funciones sociales, especialmente las de esposa y madre (Capel, 2007). A principios del XVIII Benito Jerónimo Feijoo publica una obra titulada *Defensa de las mujeres* en respuesta a “la feroz ridiculización” que se hace de la mujer con aspiraciones intelectuales durante el siglo XVII (Caballé, 2013). En este siglo, para los ilustrados, la enseñanza se convierte en una preocupación central porque comienza a verse como el instrumento que permitirá el progreso de la humanidad. Ejemplo de ello es la publicación en 1762 de *Emilio* de Rousseau. Obra que refleja las principales ideas de los ilustrados sobre la educación. En ella se dedica un capítulo a la enseñanza de las mujeres, en el que se admite que, si bien han de ser instruidas, las diferencias intelectuales entre unas y otros llevan a que su instrucción deba ir orientada fundamentalmente a que sean capaces de cumplir mejor su principal función social: la de hacer la vida más cómoda y agradable a los otros. Otra aportación importante en este siglo es la de Josefa Amat y Borbón; en su obra, *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790), parte de la idea de igualdad intelectual pero defiende también una educación diferente para hombres y mujeres basada en las diferentes funciones de unos y otras.

Respecto a las prácticas, en España, durante el reinado de Carlos III se crean algunas escuelas gratuitas para niñas pobres, se prohíbe la coeducación y se fijan los requisitos para ser maestra (Fernández Valencia, 2006)

Poco a poco, nuevas ideas sobre la educación de la mujer van apareciendo y así, en la última década de este siglo se publican las obras de Mary Wollstonecraft y el barón de Condorcet en las que van un paso más allá y reclaman para las mujeres una educación igual que la de los hombres. Pero, como señala Capel, “el porvenir que aguardaba a esta formulación igualitaria del derecho educativo de los dos sexos no fue muy esplendoroso. (...) De momento, la sociedad burguesa de inicios del siglo XIX prefirió quedarse con el modelo educativo que consagraba la diferencia en razón del sexo y de la clase social.”(2007: 94-95) En efecto, :

la educación se articula con arreglo a dos diferenciaciones: de sexo y de clase. La primera coloca la instrucción femenina en desventaja con la masculina; la segunda, privilegia a las burguesas y nobles

---

413 Y no solo hay referencias a escritos sobre mujeres y educación. Flecha (2006) se refiere a una serie de mujeres que durante los siglos XIV y XV fueron a la universidad e incluso ocuparon alguna cátedra. En el caso de España, a principios del XVI Luisa Medrano ocupó una cátedra en Salamanca.

sobre las procedentes de las capas sociales medias y trabajadoras. Lo que las une es que en todos los casos son las responsabilidades doméstico-familiares las que definen sus aprendizajes y que, cuantitativamente, son siempre una minoría dentro de otra, la que representa la población alfabetizada. (Capel, 2007: 109-110)

Esta referencia a la clase social es imprescindible y máxime en una sociedad tan fuertemente estratificada como la sociedad española de entonces. Por ello, al hablar de la educación de las mujeres no han de perderse de vista en ningún momento las enormes diferencias en las condiciones de vida en general y en la educación, en particular, de las mujeres de unos y otros grupos sociales.

Diferencias radicales que, aunque se van atenuando, persisten durante todo el siglo XIX y gran parte del XX. De este modo, a principios del XIX, aunque se habían producido algunos avances en la educación de las mujeres que se concretan en la existencia de más centros y más mujeres en ellos, lo que redujo algo el analfabetismo (Capel, 2007: 110), continuaba el predominio del discurso tradicional sobre las mujeres y su educación.

### 6.2.2. Panorámica y polémicas sobre la educación de las mujeres en el siglo XIX

El discurso sobre la inferioridad moral e intelectual de la mujer es defendido por múltiples autores a lo largo del siglo XIX. Es un discurso ampliamente estudiado que, a partir de las diferencias físicas, deduce y naturaliza, la inferioridad moral e intelectual de las mujeres; discurso que está presente en las diversas polémicas que se producen sobre la educación a lo largo del siglo XIX y discurso desde el que se fundamenta la idea de la incompatibilidad entre la educación y la maternidad. El discurso de la incompatibilidad fue, poco a poco, cambiando por otro en el que se aceptaba un cierto nivel de instrucción para la mujer, pero siempre orientado hacia los otros, no hacia las propias mujeres, pues se trataba de instruir las para que cumplieran con mayor eficacia sus funciones de esposa y madre. Al mismo tiempo, durante el siglo XIX es cuando se consolida el discurso burgués sobre las mujeres que transforma la inferioridad en excelencia y que, apoyándose y ensalzando la capacidad femenina para el cuidado a los otros, las recluye en la esfera de lo privado y lo doméstico:

El trabajo de la mujer sería considerado como una tarea degradante que ponía en tela de juicio la capacidad del marido como proveedor familiar. Solo las familias de las clases sociales inferiores, que no podían permitirse este “buen orden”, se verían obligadas a permitir que la mujer trabajara. Entre las clases medias o con capacidad económica suficiente, nada justificaba la incomprensible pérdida de la excelencia femenina en el ajeno y masculino espacio público. (Nuño Gómez, 2008: 57)

Este proceso de privatización de las mujeres como sujeto colectivo, se acompañó de un fortalecimiento de la identidad complementaria y de un código moral opuesto para hombres y mujeres. Código, que si bien tenía vigencia con anterioridad, se vería reforzado durante este proceso. Las virtudes de las mujeres representarían, precisamente aquellas características que las alejaban de la individuación, que las constreñían al sometimiento doméstico y que, en última instancia, se amoldaban a la complementariedad con el varón y al mantenimiento de la autonomía del espacio público. (Nuño Gómez, 2008:58)

Ballarín (2001) considera que la escuela pública para las niñas se aceptó como un mal menor conducente a conseguir a través de la instrucción de las mujeres una influencia moral sobre sus hijos y maridos pero manteniéndose la idea de que su educación era algo privado que correspondía a las madres y a la esfera doméstica. Y se refiere al “culto sentimental” de las virtudes domésticas a través del cual se persigue “mantener encerradas y calladas a las mujeres, imposibilitándolas para mejorar su condición”, destacando como elementos esenciales para el mantenimiento del papel subordinado de las mujeres el silencio y “la limitación del deseo de saber” (42-51). Como dice esta autora:

En resumen: costura, silencio, compostura, docilidad, dulzura, conocimientos prácticos y normas morales serán los contenidos esenciales de una formación orientada a convertir en propia la satisfacción de las necesidades ajenas (Ballarín, 2001: 57).

De manera que el discurso dominante sobre las mujeres en el XIX era el de la mujer como madre y esposa y la mayoría de los intentos por aumentar su instrucción giraron en torno a esta idea:

había que preparar a las niñas para ser esposas y madres. Parecería que la niña podía aprender todo lo que necesitaba saber del ejemplo y de los consejos de su propia madre y, efectivamente, una parte importante de los saberes femeninos se transmitían en el seno del hogar doméstico. (Del Amo, 2008:132)

El periodo que va del XIX al XX se caracteriza por ser cuando “la educación de las mujeres cobra relieve, por primera vez, a través de la voz de las propias mujeres”(Ballarín, 2006:513) señalando esta autora que en esta fecha son ya muchos los libros de texto escritos por mujeres. Pero a pesar de todos estos avances, tal como señala Del Amo, la educación de las mujeres en la segunda mitad del XIX presenta en España muchos “puntos oscuros”

la escasez de escuelas públicas para niñas, el atraso de la alfabetización femenina y los contenidos educativos diferentes para las mujeres tuvieron consecuencias importantes y muy negativas: un mayor distanciamiento intelectual entre los hombres y las mujeres de las clases populares, escasas posibilidades profesionales para las mujeres, desarrollo de los colegios femeninos religiosos, ya que la Iglesia se apresuró a satisfacer una demanda que no podía cubrir el sistema estatal; los liberales hicieron concesiones a la Iglesia en aquellos sectores (mujeres y pobres) menos prioritarios para el sistema público. (Del Amo, 2008: 154)

El importante papel que la Iglesia jugó en España en la defensa de una educación basada en los valores más tradicionales sobre la mujer ha sido puesta de relieve por múltiples autores<sup>414</sup>

La iglesia, que desaconsejaba la instrucción de las mujeres y sostenía su inferioridad, desplegará nuevas estrategias a medida que avance el siglo y la escolarización femenina crece. Al mismo tiempo velará para que las virtudes femeninas -resignación, sumisión y silencio- sean contenidos cruciales de la educación escolar femenina, de tal modo que queden preservados los papeles sociales y de género, (Ballarín, 2001: 33)

Del Amo (2008) pone de relieve la separación moralidad/femenina, por una parte, e intelecto/masculino, por la otra, subrayando que en “España, la Iglesia hizo suya la idea de que la madre es la pieza fundamental en la educación de las nuevas generaciones y favoreció la identificación de la religiosidad con las mujeres”(110). Ese modelo de mujer “honesta, sumisa, laboriosa y piadosa” se extendió a la sociedad laica como la figura del “ángel de hogar”.

En este contexto es cuando va tomando forma, muy lentamente, la incorporación de las mujeres a la educación. Capel habla de tres momentos en lo que llama “el problema pedagógico femenino”. El primero es el reconocimiento de su derecho a la educación, el segundo “dársela igual en grado y contenidos a la del hombre” y el tercero, “permitirle el ejercicio remunerado de todas las aptitudes adquiridas”(1986: 115). Pues bien, la historia de la educación de las mujeres en el siglo XIX y gran parte del XX no es sino el de la lenta conquista, con avances y retrocesos, de estos tres derechos.

A principios de siglo Jovellanos trata de impulsar la educación de las mujeres, pero en la Constitución de 1812 se aprueba la escolarización universal masculina excluyendo, por tanto, a las mujeres de la alfabetización (Flecha, 2014) y aunque en 1814 se rectifica en parte tratando de impulsar la creación de escuelas públicas para enseñar a las niñas a leer y escribir y a las adultas las labores propias de su sexo, la vuelta de Fernando VII supuso un freno a su implantación (Fernández Valencia, 2006). Durante el reinado de Isabel II la *Ley de Instrucción Primaria* de 21 de julio de 1838 apenas concedió atención a la educación de las mujeres pero se refiere a la necesidad de mejorar las escuelas existentes y crearlas donde hubiera fondos pero sin carácter obligatorio (Del Amo,2009).

---

414 Fernández Valencia (2006) se refiere al poder que va adquiriendo en la educación la Iglesia especialmente a partir del Concordato de 1851 que le otorga el control ideológico y también por la creación de numerosos centros educativos.



Es en 1857 con la publicación de la llamada Ley Moyano, *Ley de Instrucción Pública*, cuando se introducen una serie importante de cambios en la educación en España que, en lo relativo a la educación de las mujeres, se concretan en la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza entre los 6 y los 9 años tanto para los niños como para las niñas<sup>415</sup> pero estableciendo importantes diferencias entre los contenidos de unos y otras (González Pérez, 2010) ya que el de las niñas tuvo como referencia el modelo doméstico (Del Amo, 2009).<sup>416</sup>

Aun así, 30 años más tarde, en el Censo de 1887, siguen existiendo grandes diferencias entre varones y mujeres ya que “el porcentaje de alfabetizadas dentro de la población femenina era de un 22,84 % y el de alfabetizados un 48,7%”. Y estas desigualdades en el origen tuvieron consecuencias que se prolongan y son observables durante gran parte del siglo XX. (Flecha, 2014: 50)

Un hito importante en la historia de España y en la educación de las mujeres es la revolución de 1868 que “supondrá también en el terreno educativo un giro respecto al inmediato pasado. La actividad del grupo de intelectuales que componen el círculo krausista de Sanz del Río sensibiliza hacia el problema de la enseñanza a sectores cada vez más amplios” (Capel, 1986: 116). De manera que el último tercio del siglo XIX es un periodo fundamental en la reflexión y la marcha de la educación de las mujeres. En 1869 Concepción Arenal publica *La mujer del porvenir*, obra con la que busca “contribuir al fomento de la educación e instrucción de la mujer en todas las esferas y condiciones de la vida social” (Vázquez Ramil, 2012: 34). Ese mismo año comienzan las *Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer* promovidas por Fernando de Castro, rector de la Universidad de Madrid, krausista,<sup>417</sup> quien también en ese año impulsa la creación de la Escuela de Institutrices de Madrid, primera de una serie de escuelas (Comercio, Correos y Telégrafos, Maestras, etc.) promovidas por la Asociación para la Enseñanza de la Mujer creada en 1870. Este año también se matricula de forma oficial la primera alumna en estudios de bachillerato (Canales Serrano, 2006).

En 1876 se crea la Institución Libre de Enseñanza (ILE) una de las instituciones más comprometidas con la extensión y mejora de la enseñanza en general y la de las mujeres en particular -muy relacionada también con la *Asociación para la Enseñanza de la Mujer* ya que todos los presidentes de la Junta Directiva pertenecieron a la ILE (Vázquez Ramil, 2012)-, con gran influencia en los debates y la práctica de la educación de las mujeres desde su creación hasta la Guerra Civil.

Entre 1882 y 1892 se celebraron una serie de congresos pedagógicos en los que se reflejan las diferentes posturas sobre la educación de las mujeres.<sup>418</sup> En ellos, todavía hay voces, tal como relata Consuelo Flecha, que “dan por supuesto el carácter masculino del saber, al describir como “varoniles” a las mujeres que desean adquirirlo.” (1996b: 23). El debate más importante se produce en el Congreso de 1892 en el que participaron

---

415 Las primeras escuelas oficiales de niñas se habían creado en 1783 mediante una Real Cédula pero con carácter voluntario.

416 “el art. 5º marcaba el contenido de las enseñanzas elemental y superior de las niñas, suprimiendo para ellas las materias de iniciación profesional que recibirían los niños y sustituyéndolas por las labores propias de su sexo, el dibujo aplicado a esas labores y ligeras nociones de higiene doméstica. Las niñas recibían una alfabetización básica, adoctrinamiento moral y enseñanza de labores. A ellas se sumaban, en el caso de las niñas de clases medias y acomodadas, los llamados “saberes de adorno” (música, pintura, bordado, etc.), muchas veces impartidos por profesoras e institutrices particulares en el propio domicilio de las alumnas” (Del Amo, 2009:11).

417 La importancia del krausismo, que busca perfeccionar a los seres humanos a través de la educación, en el cambio de rumbo de la educación de las mujeres es algo en lo que están de acuerdo la mayoría de las estudiosas (Capel, 1986; Flecha, 1996b; Ortega López 1996; Ballarín, 2001; Caballé, 2013; Del Amo, 2008; Vázquez Ramil, 2012)

418 Es muy interesante el análisis que hace Rosa Capel (1986) sobre el desarrollo y conclusiones de los Congresos Nacionales Pedagógicos de 1882 y 1888 y el Hispano-Portugués-Americano de 1892 centrándose en el papel de las mujeres, tanto como participantes como en lo referente a los contenidos.

más mujeres que en los anteriores y que “supuso un avance al fijar algunas de sus ponentes la meta de la igualdad educativa y el derecho del ejercicio profesional para las mujeres” (Del Amo, 2009 :12). En este Congreso, con gran influencia de la ILE (Capel, 1986), se da un enfrentamiento “entre concepciones radicalmente opuestas no solo con respecto a la educación femenina sino a la propia construcción identitaria de las mujeres y a su condición social.” (Nuño Gómez, 2008: 93). Fundamentalmente se enfrentan personas de la ILE o cercanas a esta institución que defendían una educación igual para mujeres y hombres y la posibilidad de que ejerciera todas las profesiones con quienes defendían los planteamientos más tradicionales sobre la educación de las mujeres (Ortega López, 1996; Vázquez Rámil, 2012),<sup>419</sup> Entre las diferentes ponencias destaca una de Emilia Pardo Bazán, “La educación del hombre y la mujer” en la que defiende una educación igual para ambos sexos (Nuño Gómez, 2008). Son muy significativas las conclusiones del Congreso que se recogen en la tabla 10. En ellas puede verse cuáles eran los principales intereses en torno a la educación de las mujeres así como las diferentes posturas. Cabe destacar que las dos que no aprueban son las relativas a la coeducación y a la posibilidad de que las mujeres pudieran ejercer todas las profesiones y la que tiene menos oposición es la urgencia para crear centros de enseñanza secundaria para mujeres.

**Tabla nº 10. Conclusiones del Congreso Pedagógico Hispano - Portugués- Americano de 1892.**

Propuesta	Favor	Contra	Abstenciones
¿Debe ser igual la educación de los dos sexos?	302	247	99
¿Debe facilitarse a la mujer la cultura para el ejercicio de todas las profesiones?	260	290	98
La mujer ¿debe tener la exclusiva de la enseñanza de párvulos ?	407	175	66
La mujer¿podrá ejercer la Medicina y la Farmacia?	473	105	70
¿Deberá capacitarse a la mujer para ciertos destinos y servicios públicos, como beneficencia, prisiones, correos, telégrafos, teléfonos, ferrocarriles, contabilidad, archivos y bibliotecas?	432	130	86
¿Debe existir el sistema de coeducación de los sexos?	267	293	88
¿Es de urgencia la creación de centros de educación secundaria especial superior para la mujer en España?	456	40	152
<b>Fuente:Rafael M<sup>a</sup> de Labra “los resultados del Congreso pedagógico de 1892” BILE 378, 15 de noviembre de 1892,p. 329 (citado por Vázquez Rámil,2012:63)</b>			

Hasta el siglo XIX en España no existía ninguna ley que prohibiera expresamente la presencia de las mujeres en universidades e institutos. Esta laguna legal hizo que las mujeres que querían matricularse tuvieran que pedir permiso individualmente (Ballarín, 2001). Durante el último tercio del siglo XIX el número de mujeres matriculadas en las enseñanzas medias fue creciendo de manera lenta pero constante. En 1887 había 1443 mujeres cursando el bachillerato elemental, 1082 en enseñanzas especiales y 1882 el bachillerato superior; en 1890 el número de mujeres en enseñanzas medias era de 5.557 frente a 51.111 varones. (Del Amo, 2008)<sup>420</sup>

419 Vázquez Rámil (2012) relata el enfrentamiento entre Rafael Torres Campos, miembro de la ILE que en su intervención “desmiente las opiniones comunes sobre la inferioridad fisiológica de la mujer, por ejemplo, el manido argumento de su menor capacidad craneana, y observa que las diferencias intelectuales entre los sexos son obra de una educación diferente, no de la naturaleza.”(61) y el rector de la Universidad de Santiago de defiende que por naturaleza la mujer es débil y, por tanto, no puede tener ni la misma educación ni trabajar en las mismas profesiones.

420 En esta época, fueron apareciendo nuevas ocupaciones femeninas:telegrafistas, telefonistas y dependientas y fue mejorando la preparación de maestras y matronas,

Las primeras mujeres que decidieron ir a la universidad, lo hicieron de manera privada, acudiendo a los exámenes y transgrediendo normas no escritas. Como ejemplo paradigmático de lo que significaba para una mujer en aquellos momentos intentar ir a la universidad, citamos un elocuente texto de Amelia Varcárcel en el que relata la experiencia de Concepción Arenal a mediados del siglo XIX:

Concepción Arenal (...) solicitó su ingreso en la carrera de derecho avalada por su excepcional talento y por una familia de académicos y rectores que confiaba en ella. Tales eran las disposiciones y presiones que se decidió admitirla, sin embargo las características que tuvo esta admisión dicen mucho de las barreras que se oponían a la formación universitaria de las mujeres. Concepción Arenal fue admitida como oyente en leyes siempre que su presencia en los claustros universitarios no resultase indecente. En la práctica, esto se tradujo en la obligación de acudir a las aulas vestida de varón. Imaginemos, pues, que aquella sociedad pudibunda y timorata consideraba menos grave el travestismo que el hecho de que una mujer escuchara enseñanzas que le estaban, en principio, vedadas. El rito era el siguiente: acompañada por un familiar, doña Concepción se presentaba en la puerta del claustro, donde era recogida por un bedel que la trasladaba a un cuarto en el que se mantenía sola hasta que el profesor de la materia que iba a impartirse la recogía para las clases. Sentada en un lugar diferente del de sus aparentes compañeros, seguía las explicaciones hasta que la clase concluía. Y de nuevo era recogida por el profesor, que la depositaba en dicho cuarto hasta la clase siguiente. Con soberana paciencia, Concepción Arenal terminó sus estudios de derecho y se acomodó a estos rituales. Ahora bien, proseguir determinados estudios implicaba para el caso de las mujeres que se les reconocía que meramente los habían cursado, esto es, que no tenían derecho a obtener el título ni mucho menos ejercer la profesión para la que estos estudios validaban (Valcárcel, 2009: 86-87)

Poco a poco, sobre todo a partir de la década de los setenta, varias mujeres fueron solicitando su ingreso, lo que hizo que se elaborara una Real Orden publicada el 11 de Junio de 1988 “que reguló, de modo muy restrictivo, el reconocimiento de su derecho a estudiar, acordando su admisión como alumnas de enseñanza privada y estipulando la obligada consulta a la superioridad siempre que alguna de ellas solicitara matrícula oficial” (Rodríguez, López, 2013: 290). Orden que no fue derogada hasta 1910 cuando el 8 de marzo se reconoce el derecho de las mujeres a matricularse libremente en la universidad. Valcárcel (2009) reflexiona sobre estas mujeres haciendo hincapié en su excepcionalidad y hace una interesante aportación sobre lo que llama *la perversión de la dinámica de las excepciones*. Pues si bien estas mujeres eran realmente excepcionales por su talento y por el tesón con el que se tenían que ir enfrentando a las sucesivas barreras, esa consideración de excepcionalidad contribuía al mantenimiento del orden establecido ya que el hecho de admitir a algunas mujeres aseguraba la *imparcialidad*: “la prueba de la imparcialidad es clara: están las mujeres que merecen estar, sin exclusiones; si no hay más, eso no significa que no se las tenga en cuenta, sino que no se lo merecen.”(125)

Para terminar de reflejar la situación y los discursos sobre las mujeres a finales del XIX creemos interesante aportar algunos extractos del discurso leído por Santiago Ramón y Cajal en la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales en 1897, en el que expone una serie de “Reglas y consejos sobre investigación científica (Los tónicos de la voluntad)” que todavía hoy se sigue reeditando y sigue siendo interesante para cualquier investigador. Dedicó el autor un capítulo a enumerar “las condiciones sociales favorables a la obra científica”. En él defiende el matrimonio para los científicos y dedica buena parte a una serie de consejos para la elección de una esposa adecuada. Comienza diciendo que muchos investigadores, por lo escaso de las retribuciones, creen que deben optar entre ciencia y familia y afirma que el científico no debe renunciar a la familia. Recomienda el matrimonio frente al celibato porque el soltero “vive en plena preocupación sexual” y “no hay más seguro medio para despreocuparse de mujer que satisfacerse de mujer”. A partir de ahí se centra en la importancia de elegir una buena compañera porque dice haber conocido a muchos jóvenes investigadores que con el matrimonio terminaron renunciando a la vida científica.

¡Elección de compañera! Tocamos aquí un punto delicadísimo. ¿Qué cualidades han de adornar a la elegida de un hombre de ciencia? Cuestión gravísima, porque hartamente sabido es que los atributos morales de la esposa son decisivos para el éxito de la obra científica. Muchos ciudadanos padecen mujer, pero se la padecen ellos solos;

mas de la mujer del sabio sufre, a veces, la sociedad y hasta la Humanidad entera. ¡Cuántas obras importantes fueron interrumpidas por el egoísmo de la joven esposa! ¡Qué de vocaciones frustró la vanidad o el capricho femenino! ¡Cuántos profesores esclarecidos rindiéronse al peso de la coyuntura matrimonial, convirtiéndose en vulgares buscadores de oro y rebajándose y esterilizándose con el acaparamiento insaciable de dignidades y prebendas.

Hasta los impulsos más humanos y nobles de la esposa, cuando alcanzan excesiva expansión, constituyen formidables enemigos de la labor científica. Según es notorio, alienta en la mujer el espíritu de familia, la sana tendencia a la conservación física de la raza. ¡Santo egoísmo, porque representa el supremo interés de la especie! (...) Concentra ésta su amor y abnegación en la prole; menos exclusivo, el varón sabe distribuir sus afectos entre la familia y la sociedad. La mujer ama la tradición, adora el privilegio, siente poco la justicia y suele ser indiferente a toda obra de renovación y de progreso, al paso que el hombre verdaderamente digno de este título, el *homo socialis*, abomina de la rutina y del privilegio, venera la justicia y antepone, en muchos casos, la causa de la Humanidad al interés de la familia.(...)

Ambas tendencias, la centrípeta y la centrífuga, la de concentración y de expansión, son legítimas y necesarias. De su armonía y acomodo dependen la prosperidad de la raza y los avances de la civilización. Cuando la tendencia altruista del varón predomina demasiado, la prole decae; por el contrario, si la tendencia femenil prepondera, medra la familia, pero padecen la sociedad y el Estado. En el hogar del sabio, como en el del político honrado, reinará el espíritu de abnegación y de sacrificio, pero no hasta el punto de crear condiciones adversas al desarrollo y educación de los hijos. Porque, aun colocándonos en el punto de vista del interés colectivo, no es dudoso que las querellas y preocupaciones domésticas, cuando son continuadas, acaban por agriar la vida del pensador, dificultando por ende la prosecución de la obra científica o social.

En suma: como norma general, aconsejamos al aficionado a la ciencia buscar en la elegida de su corazón, más que belleza y caudal, adecuada psicología, esto es: sentimientos, gustos y tendencias, en cierto modo, complementarios de los suyos. No escogerá la mujer, sino su mujer, cuya mejor dote será la tierna obediencia y la plena y cordial aceptación del ideal de vida del esposo. (Ramón y Cajal, 1961: 580-82)

A partir de estas ideas expone concretamente cómo ha de elegir el científico a su compañera. Recomienda que sea entre las mujeres de clase media y distingue cuatro tipos principales: la intelectual, la heredera rica, la artista y la hacendosa. Respecto de la primera dice que apenas existe en España, pero habla con envidia de otros países en los que si existe:

la mujer sabia, colaboradora en las empresas científicas del esposo, y exenta (en cuanto ello es posible) de las fantasías y frivolidades del temperamento femenino. Mujer semejante, inteligente y ecuánime, rebosante de optimismo y fortaleza, constituye la compañera ideal del investigador. Ella triunfa en el hogar y en el corazón del sabio, ciñendo la triple corona de esposa amante, de confidente íntima y de asidua colaboradora. El caso, repetimos, no es excepcional en las venturosas naciones del Norte. (o.c.: 583)

No recomienda a la “rica heredera” porque le parece peligroso ya que al estar acostumbrada a una intensa vida social puede atraer a su marido hacia esa vida y por tanto al abandono de la ciencia. En cuanto a las “artistas o literatas”:

¿Preferirá el sabio la mujer artista o la literata profesional? Salvo honrosas excepciones, tales hembras constituyen perturbación o perenne ocasión de disgusto para el cultivador de la ciencia. Desconsuela reconocer que, en cuanto goza de un talento y cultura viriles, suele la mujer perder el encanto de la modestia, adquiere aires de dómine y vive en perpetua exhibición de primores y habilidades. La mujer es siempre un poco teatral, pero la literata o la artista están siempre en escena. ¡Y luego tienen gustos tan señoriales y complicados!... Al fin, la esposa opulenta suele subvenir a sus antojos. Poco amiga de libros y revistas, curiosear solamente joyerías y tiendas de moda, pero la literata pasea con igual codicia sus miradas por los escaparates de alhajas y sombreros y por las muestras de los libreros. (o.c.:585)

Por todo ello considera que, en el caso de España, la mujer ideal para el científico es la “hacendosa”:

No queda, pues, a nuestro sabio en ciernes, como probable y apetecible compañera de glorias y fatigas, más que la señorita hacendosa y económica, dotada de salud física y mental, adornada de optimismo y buen carácter, con instrucción bastante para comprender y alentar al esposo, con la pasión necesaria para creer en él (...) Inclínase a

la dicha sencilla y enemiga de la notoriedad y exhibición, cifrará su orgullo en la salud y felicidad del esposo. (o.c.: 585)

Subraya que este tipo de mujer es abundante en la clase media y que el científico además de elegirla bien ha de “modelarla”:

El toque está en conquistarla para la obra común, en constituirse en su director espiritual, en modelar su carácter, plegándolo a las exigencias de una vida seria, de trabajo intenso y de recato austero, en hacer, en suma, de ella, según decíamos antes, un órgano mental complementario, absorbido en lo pequeño (si pequeñez puede llamarse el gobierno del hogar y la educación de los hijos), para que el esposo, libre de inquietudes, pueda ocuparse en lo grande, esto es, en la germinación y crianza de sus queridos descubrimientos y de sus especulaciones científicas. (o.c.: 586)

Si nos hemos extendido en esta referencia, que apenas necesita comentarios y habla por sí sola, es por dos cuestiones. La primera relativa a que constituye un extraordinario retrato del pensamiento acerca de la relación hombre-mujer por parte de hombres educados, convencidos y dispuestos a fomentar la educación de las mujeres. De hecho, Santiago Ramón y Cajal contribuyó a la creación de la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) y fue su presidente desde su creación en 1907 hasta su muerte en 1934. Y no se puede olvidar que la JAE, muy relacionada con la ILE, fue uno de los organismos que más influyeron en el desarrollo científico y educativo del primer tercio del siglo XX. Pese a ello, el discurso está impregnado por la idea de la mujer para el otro, de la mujer como soporte y ayuda del esposo. Se habla de complementariedad, pero se trata de lo que podría llamarse una *complementariedad desigual* que implica la subordinación de las mujeres (mujer obediente, hacendosa, modelada por el esposo, etc.) y la desvalorización de lo femenino (pues aunque matiza, califica de tareas pequeñas, las domésticas, propias de la mujer y de grandes, las científicas, propias de los varones). Así mismo, diferencia entre la moralidad de las mujeres, centrada en el cuidado y el interés hacia los más cercanos, que califica de egoísta y la de los varones, más centrada en la justicia y en el bienestar general, claro ejemplo de lo que más tarde se llamaría *ética del cuidado* y *ética de la justicia*. Además, cuando habla de la instrucción de las mujeres, advierte sobre los peligros de que se vuelvan “demasiado independientes” y “masculinas”, centrando las ventajas de la instrucción en las posibilidades de colaborar en los intereses del marido (no en los suyos propios). En segundo lugar, retrata perfectamente la idea que asocia la ciencia y la investigación con una dedicación plena para lo que se necesita estar liberado de las tareas de cuidado, las cuales se delegan en la mujer que, si es instruida podrá, además, ayudar a su marido en sus tareas profesionales. Y este modelo de persona liberada de cualesquiera otras preocupaciones y cuidada y ayudada por otra es el que impera en la universidad, como en otros espacios públicos, y es al que acceden algunas mujeres incorporando con ellas la contradicción entre el modelo y su condición de mujeres.

### 6.3. Incorporación y evolución de la presencia de mujeres en la universidad española

#### 6.3.1. Panorámica general sobre la incorporación y evolución de las mujeres en el estudiantado universitario

Al empezar el siglo XX España era un país de analfabetos y, sobre todo, de analfabetas.<sup>421</sup> Un país con enormes diferencias sociales <sup>422</sup> donde solo unos pocos privilegiados tenían acceso a la educación. Un país en el que, tal como se ha visto, incluso los intelectuales más favorables a la educación femenina sostenían un

421 A principios del siglo XX, en 1900 el 70,5 % de las mujeres españolas son analfabetas frente a un 47,3% de los varones. Así mismo, en 1900 el porcentaje de mujeres respecto al total de matriculados en bachillerato era de 0,13 % (Flecha, 2014).

422 Es muy interesante al respecto la tesis de María Cruz del Amo (2008) dirigida por Rosa M<sup>a</sup> Capel en la que hace un estudio pormenorizado de las mujeres de las diferentes clases sociales durante la segunda mitad del XIX.

modelo de relación hombre-mujer que subordinaba a las mujeres al servicio de los varones al tiempo que a ellos los liberaba de cualquier tarea doméstica. Un país en el que se discutía si las mujeres tenían derecho a la educación y qué tipo de educación era el más adecuado para sus características y funciones “naturales”. En este marco, y caracterizada por la excepcionalidad, es como se va produciendo lentamente la incorporación de las mujeres a los estudios universitarios que se empieza a normalizar cuando en 1910 se les reconoce el derecho a matricularse en la universidad sin necesidad de permisos especiales. Antes de este momento, son muy pocas las mujeres que se matriculan y de ellas, son todavía menos las que terminan sus estudios. Según datos de Flecha (2006) durante el siglo XIX se matricularon 44 mujeres, de las que terminaron 33 (18 Medicina, 8 Farmacia y 8 Filosofía y Letras). Entre 1900 y 1910 se matricularon en torno a 30 y terminaron la carrera 20 (13 Medicina, 4 Farmacia, 2 Filosofía y Letras y 1 Ciencias).

Puesto que es en 1910 cuando se reconoce a las mujeres el derecho a la matrícula sin permisos especiales, el análisis de la evolución de su incorporación comienza en el curso 1915-16, cuando han pasado algunos años y comienzan a verse los resultados prácticos de dicha legislación. El análisis de la evolución de la presencia de las mujeres en las universidades españolas como estudiantes se recoge y analiza en las tablas 11 y 12.

**Tabla nº 11. Evolución de la presencia de mujeres en el estudiantado en la universidad española (1915-2015)**

Curso	Ambos sexos	Mujeres	Varones	% mujeres en la universidad	Índice de crecimiento para ambos sexos (Base: 1915-16)	Índice de crecimiento para mujeres (Base: 1915-16)	Índice de crecimiento para varones (Base: 1915-16)
1915-16	21467	438	21029	2,0	100,0	100,0	100,0
1920-21	23508	920	22588	3,9	109,5	210,0	107,4
1925-26	31561	2149	29412	6,8	147,0	490,6	139,9
1930-31	35624	2246	33378	6,3	165,9	512,8	158,7
1935-36	29249	2588	26661	8,8	136,3	590,9	126,8
1940-41	33763	4466	29297	13,2	157,3	1019,6	139,3
1945-46	40426	5149	35277	12,7	188,3	1175,6	167,8
1950-51	51633	7667	43966	14,8	240,5	1750,5	209,1
1955-56	57030	10052	46978	17,6	265,7	2295,0	223,4
1960-61	62255	13785	48470	22,1	290,0	3147,3	230,5
1965-66	92983	26101	66882	28,1	433,1	5959,1	318,0
1970-71	168612	43502	125110	25,8	785,4	9932,0	594,9
1975-76	492603	184386	308217	37,4	2294,7	42097,3	1465,7
1980-81	649098	285603	363495	44,0	3023,7	65206,2	1728,5
1985-86	854189	422516	431673	49,5	3979,1	96464,8	2052,8
1990-91	1140572	581284	559288	51,0	5313,1	132713,2	2659,6
1995-96	1474141	777708	696433	52,8	6867,0	177558,9	3311,8
2000-01	1554972	830435	724537	53,4	7243,5	189597,0	3445,4
2005-06	1442453	783923	658530	54,3	6719,4	178977,9	3131,5
2010-11	1425018	774553	650465	54,4	6638,2	176838,6	3093,2
2015-16	1321698	719249	602449	54,4	6156,9	164212,1	2864,8

(Los datos de los últimos periodos se han calculado sin tener en cuenta tercer ciclo.)

Fuentes: 1915 a 1965: Anuarios de 1916, 1921-22, 1927, 1931, 1943, 1948, 1952, 1958, 1962 y 1967; 1970-71 (García de León y García de Cortazar(1992); 1975-76 y 1980-81 CIDE(1988); 1990 a 2015: Estadísticas Universitarias :Ministerio de Educación Cultura y Deporte y elaboración propia.



**Tabla nº 12. Tasa de variación relativa de los estudiantes universitarios por sexos en periodos de cinco años (1915-2015)**

Periodo	Tasa de variación relativa (ambos sexos)	Tasa de variación relativa (mujeres)	Tasa de variación relativa (varones)
1915-16 a 20-21	9,5	110,0	7,4
1920-21 a 25-26	34,3	133,6	30,2
1925-26 a 30-31	12,9	4,5	13,5
1930-31 a 35-36	-17,9	15,2	-20,1
1935-36 a 40-41	15,4	72,6	9,9
1940-41 a 45-46	19,7	15,3	20,4
1945-46 a 50-51	27,7	48,9	24,6
1950-51 a 55-56	10,5	31,1	6,9
1955-56 a 60-61	9,2	37,1	3,2
1960-61 a 65-66	49,4	89,3	38,0
1965-66 a 70-75	81,3	66,7	87,1
1970-71 a 75-76	192,2	323,9	146,4
1975-76 a 80-81	31,8	54,9	17,9
1980-81 a 85-86	31,6	47,9	18,8
1985-86 a 90-91	33,5	37,6	29,6
1990-91 a 95-96	29,2	33,8	24,5
1995-96 a 2000-2001	5,5	6,8	4,0
2000-01 a 05-06	-7,2	-5,6	-9,1
2005-06 a 10-11	-1,2	-1,2	-1,2
2010-11 a 15-16	-7,3	-7,1	-7,4

Fuentes: 1915 a 1965: Anuarios de 1916, 1921-22, 1927, 1931, 1943, 1948, 1952, 1958, 1962 y 1967; 1970-71 (García de León y García de Cortazar(1992)); 1975-76 y 1980-81 CIDE(1988); 1990 a 2015: Estadísticas Universitarias :Ministerio de Educación Cultura y Deporte y elaboración propia.

Se trata de ver cómo es en términos cuantitativos el proceso que lleva, en pocos años, desde la ausencia a la presencia mayoritaria. El porcentaje de mujeres entre los estudiantes (tabla 11) va incrementándose de manera sostenida a lo largo de todo el periodo con alguna excepción, que tiene más que ver con cambios en la propia universidad (y también, en ocasiones con las estadísticas universitarias), que con una disminución en el porcentaje de mujeres que pasan de excepción a minoría, para llegar a finales de los ochenta a igualar en proporción a los varones y desde entonces superarlos en numero, estabilizándose el porcentaje a partir del curso 2005-2006 en torno al 54%. Dos son, a nuestro juicio, las ideas básicas que pueden extraerse de estas tablas.

En primer lugar se ha de destacar el gran crecimiento experimentado, con un incremento sostenido del número de estudiantes de ambos sexos (a excepción de los años de la Guerra Civil) hasta el curso 2000-2001 en el que se inicia un descenso que continúa hasta la actualidad. Sin entrar a fondo en las razones del crecimiento, que tiene que ver tanto con los cambios demográficos como con las tasas de acceso a la universidad, los cambios en el sistema de acceso y la incorporación de mujeres, se observa que se produce una aceleración a lo largo del siglo XX alcanzando su máximo entre 1970 y 1975. De tal forma que, si entre 1915-16 y 1960-61, periodo de casi cincuenta años, no llega a triplicarse la población de estudiantes; entre el 60-61 y el 80-81, periodo de 20 años, la población universitaria se triplica. En los siguientes veinte años no llega a triplicarse, pero se multiplica casi por 2,5. La evolución por periodos se ve mejor en la tabla 12 en la que se observa que las variaciones más fuertes se dan entre 1965 y 1975; especialmente grande, y diferente del resto, es la tasa de variación relativa de la primera

mitad de los años setenta, que se puede explicar por el incremento de jóvenes que acceden a la universidad junto con la influencia de la entrada en vigor de la LGE de 1970. En conjunto, a lo largo del periodo, incluso con la disminución que se produce en lo que llevamos de siglo XXI, la universidad española ha multiplicado por más de 60 su número de estudiantes.

En segundo lugar se ha de destacar que el mayor peso en este crecimiento lo tienen las mujeres. Si se excluyen los periodos de 1925-26 al 30-31, de 1940-41 a 1945-46 y del 65-66 al 70-71 las tasas de variación relativa de las mujeres han estado siempre por encima de la de los varones (e incluso en estos casos, como se verá después al ir analizando por periodos, los datos pueden ponerse en cuestión). Pero donde se refleja de

manera especial lo que ha supuesto cuantitativamente la incorporación de la presencia de mujeres en la universidad es comparando los índices de crecimiento a lo largo del siglo; si los varones han multiplicado su presencia como estudiantes en la universidad por algo más de 28, las mujeres lo han hecho por casi 1650. Por lo que el proceso de incorporación de las mujeres a la universidad tiene tal dimensión que, como muchas autoras han hecho antes<sup>423</sup>, solo se puede calificar de espectacular.

Para profundizar en la comprensión de este proceso conviene ponerlo en relación con los cambios sociales, demográficos, políticos, económicos y legislativos que se van sucediendo; por ello, el análisis más detallado se hará por periodos, analizando conjuntamente los cambios cuantitativos respecto a la presencia global de mujeres en las aulas universitarias con los cambios en los patrones de elección tratando de inscribirlos en el proceso más amplio de cambio social.

### 6.3.2. Patrones de género en la elección de estudios

Desde el comienzo de la incorporación de las mujeres a las universidades se puede detectar la presencia de ciertos patrones de género en la elección de estudios que se concretan en la presencia desigual de hombres y mujeres en las diferentes carreras. Estos patrones han ido, en parte, cambiando a lo largo del tiempo, y en parte, manteniéndose. Los cambios se pueden explicar tanto por factores internos a las propias universidades -especialmente las normas que rigen el acceso así como el tipo y número de titulaciones que se ofrecen-, como por factores externos a las universidades que tienen que ver con los cambios socio-políticos e ideológicos por los que va pasando la sociedad española, en particular y la sociedad global, en general.

Como ya se ha dicho, para el análisis se han tomado datos de cinco en cinco años excepto para el último periodo que se han tomado anualmente. Además, puesto que existen diferentes momentos en la relación de las mujeres con la universidad en función de los diversos cambios en el contexto y en la propia universidad -incluso el significado de ir a la universidad va variando con el paso del tiempo tanto para hombres como para mujeres-; para analizar la relación entre el sexo y la elección de estudios, los posible patrones y sus cambios, se ha considerado conveniente dividir este amplio periodo en cuatro fases teniendo en cuenta especialmente los cambios que han ido afectando a la universidad que, obviamente están también relacionados con otros cambios sociales. El primer periodo abarca desde el curso 1915-16 hasta el curso 35-36 con el inicio de la Guerra Civil; el segundo, desde el curso 1940-45 hasta 1970-71, abarca casi todo el periodo franquista y se cierra cuando se publica la LGE de 1970 que después de más de cien años supone la derogación de la Ley Moyano (1857) que con múltiples reformas seguía vigente hasta entonces; la tercera, desde 1975-76, cuando ya empiezan a ser claramente visibles los efectos de la LGE hasta el curso 2005-2006 ya que en 2008 se produce otro de los cambios más importantes al incorporarse la universidad española al Espacio Social Europeo; la cuarta, desde 2010 hasta la actualidad. Cada uno de los periodos se analiza en relación con los cambios sociales y políticos, especialmente los que afectan a la educación en general y a la universitaria en particular.

#### 6.3.2.1. Hasta la guerra civil

Durante el primer tercio del siglo XX en España se produjeron numerosos cambios, entre los que destacan los relativos a la educación, en general, y a la de las mujeres en particular. El nivel educativo de las españolas y los españoles se incrementa durante este periodo. Entre los cambios legislativos relativos a la educación de las mujeres cabe destacar los siguientes: en 1901 mediante Real Decreto se establecen programas comunes para ambos sexos en la educación primaria; entre 1904 y 1917 se regulan las titulaciones de Matrona, Institutrices,

---

423 Por ejemplo Guerrero Serón (1996) o Subirats (2016) quien lo califica de “totalmente espectacular”.

Taquigrafía-mecanografía y Enfermería; en 1931 se produce la abolición de los institutos de enseñanza secundaria femeninos y se instaura la coeducación en las Escuelas Normales (Fernández- Salinero, 2012). Además, en 1909 se amplía la escolarización obligatoria hasta los doce años para niñas y niños, lo cual, tal como señala Flecha (2014) retrasa la incorporación de las niñas a las tareas domésticas y consigue que baje el analfabetismo femenino (Del Amo, 2009). Por lo que respecta a las mujeres y la universidad, en 1910 se publican dos R.D., el primero en marzo, permite a las mujeres matricularse libremente sin necesidad de solicitar permiso, el segundo, como complemento de este primero, asegura la validez del título para el ejercicio de la profesión y para presentarse a oposiciones.

El acceso de las mujeres tanto a la universidad como al bachillerato se produjo en España más tarde que en otros países de su entorno.<sup>424</sup> Vázquez Ramil (2012) lo achaca a razones económicas (la revolución industrial fue más tardía) e ideológicas (por la influencia de la Iglesia Católica). Respecto al bachillerato, en el primer tercio del siglo XX se va incrementando paulatinamente la proporción de mujeres matriculadas. En el curso 15-16 eran solo el 4% de los estudiantes, en el 20-21, el 10% (Vázquez Ramil, 2012); el crecimiento más fuerte se produce durante la Segunda República cuando se pasa de un 13,6% en el curso 30-31 a un 31% en el 35-36 (Flecha, 2014). Pero, durante este tiempo, la opción mayoritaria para las mujeres que continuaban sus estudios después de la enseñanza primaria no era el bachillerato sino otras enseñanzas medias (Ballarín, 2001) que les permitían acceder a profesiones consideradas más apropiadas para ellas: especialmente Magisterio, que estudiaban en torno al 70% de las mujeres que accedían a enseñanzas medias (Canales Serrano, 2006) y también Matronas, Institutrices o Taquimecanografía entre otras. Carreras hacia las que claramente se orientaba a las mujeres tal como pone de manifiesto Ballarín con una cita tomada de un libro para niñas:

Cuando seáis mayores podéis estudiar una carrera que vaya con vuestras aficiones y que sea siempre ...de mujer. Enfermera, puericultora, maestra o algo que parezca especial para nosotras mujeres. ("El libro de las Margaritas" citado por Ballarín, 2001:132)

Además de los cambios cuantitativos también se produjeron en este periodo importantes cambios cualitativos por las innovaciones pedagógicas (Rodríguez- López, 2013) ligadas especialmente al impulso de la ILE a través de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) creada en 1907 y suprimida tras la Guerra Civil en 1939. Este organismo impulsó múltiples cambios y mejoras en la actividad científica y docente a través de la creación de centros de investigación, el intercambio con otros países mediante una política de becas y la creación de diversas instituciones docentes entre las que destacan el Instituto -Escuela<sup>425</sup> y la Residencia de Estudiantes. La JAE "está en el trasfondo de la mayor parte de las posibilidades femeninas de acceder a la ciencia y su impronta baña toda la primera parte del siglo XX español" especialmente a través de la Residencia de Señoritas que fue una de las experiencias más innovadoras (Rodríguez- López, 2013: 283), que dio más impulso a la educación de las mujeres (García Lastra, 2010) y funcionó como aglutinante de las universitarias en Madrid hasta la Guerra Civil (Santesmases, 2000).

Al final del periodo, especialmente en el primer bienio de la II República se produce un gran impulso a la educación (instauración de escuelas obligatorias, gratuitas, mixtas y laicas, impulso a la construcción de nuevas escuelas, entre otros) inspirado en gran medida por la JAE.

---

424 Flecha(2006) pone como ejemplos previos de incorporación de las mujeres a la universidad: Suiza en 1864; Rusia en 1868 y Francia en 1863.

425 Vázquez Ramil (2012) en su análisis de la Contribución de la ILE a la educación de las mujeres destaca que este instituto "sirvió de base para las reformas educativas de la segunda república"(109)

Sin embargo, la educación de las mujeres todavía sigue generando polémica y su acceso a la educación superior sigue siendo algo excepcional y mal comprendido o incluso atacado desde diversos sectores sociales. El siguiente texto de Margarita Nelken (2012, e.o. de 1919) referido a la mujer de clase media, - porque no ha de olvidarse que el acceso a la educación más allá de la obligatoria sigue siendo algo reservado para sectores privilegiados- pone de manifiesto el ambiente general sobre esta cuestión:

Hoy día, cierto es, nuestras muchachas pueden asistir a los cursos de las universidades y de las facultades, pero ¿y antes? ¿Qué preparación tienen para asistir a esos cursos, para ejercer luego sus carreras? Los dos o tres colegios en donde nuestras muchachas pueden estudiar su bachillerato no bastan; y no bastarían tampoco centenares de esos mismos colegios: lo importante, lo esencial para la formación espiritual de la mujer como para la formación espiritual del hombre, es el espíritu ambiente. Y el carácter *antifeminista* y *antifemenino* de este espíritu es lo que, hasta ahora, imposibilita el completo desarrollo del espíritu de estas mujeres, porque, mientras la mayoría de los hombres de la clase media crea indigna de su respeto a la mujer que trabaja y trata de elevarse, y mientras esa mayoría de hombres no haya aprendido con el ejemplo y el recuerdo maternos, a respetar el espíritu de la mujer, la dignificación de la mujer española será fatalmente una lucha en la que se paralizarán o, por lo menos, se menguarán no pocos esfuerzos”(48)

A lo que añade, más adelante, una referencia a la actitud de los estudiantes en la que subraya que “el estudiante español se burla de la estudiante como pedante, o la considera ante todo, y hasta diríamos que únicamente, como hembra”(50).

En efecto, el incipiente feminismo junto con la conquista de determinados derechos, entre ellos el de la educación, generó en algunos ambientes sociales fuertes críticas que iban desde la burla hasta el enfrentamiento directo. En 1930 se publica un texto dentro de una colección llamada *Biblioteca Sociológica de Autores Españoles y Extranjeros*<sup>426</sup> escrita por Edmundo González- Blanco: *La mujer según los diferentes aspectos de su intelectualidad*. En dicha obra, de más de 500 páginas, erudita y pretendidamente científica, el autor afirma “el derecho del hombre a tener en un estado de inferioridad jurídica a la mujer”(2) a partir de referencias a su inferioridad intelectual, por una parte, y sus excelsas cualidades como ángel del hogar, por la otra, en un claro ejemplo de discurso de la inferioridad entremezclado, en ocasiones, con el de la excelencia. Nos detenemos en la exposición y comentario de algunos párrafos de esta obra porque constituyen un claro ejemplo de la actitud de rechazo hacia el feminismo, especialmente en su defensa del derecho a la educación de las mujeres en igualdad a la de los varones en un momento en el que las mujeres son ya más del 6% de los estudiantes universitarios (tabla 11) lo que las sitúa como una “gran minoría” o, al menos, como una minoría cada vez más visible y en ascenso.

El autor parte del discurso de la inferioridad que fundamenta en diferencias biológicas, hablando de las mujeres casi como de una especie aparte situándola, desde un punto de vista filogenético, entre los monos y los varones, más cerca incluso, de estos últimos:

podemos observar, no solo que la capacidad craneal de la mujer se aproxima más que la del hombre a la de los antropoides, nuestros más próximos parientes (según el darwinismo puritano) sino que los antropoides, a su vez, están sujetos a la misma ley que rige aquellas diferencias en nuestra especie. En éstos, también la capacidad craneal de las hembras es inferior a la de los machos. (González Blanco, 1930: 281-2)

El menor desarrollo del lóbulo frontal en el sexo femenino, sobre todo en la tercera circunvolución frontal, que existe en los antropoides en estado rudimentario, es otra observación que viene en apoyo de que la capacidad anímica del sexo femenino es menor que la del sexo opuesto.(o.c.: 285)

El cerebro de la mujer se parece más que el del hombre al de los monos superiores. (o.c.:286)

---

<sup>426</sup> Publicada por la editorial Reus como continuación de otras colecciones anteriores sobre filosofía y legislación.

También dentro de la especie humana considera la “virilidad” como el punto álgido de la evolución y a las mujeres más cercanas a los niños que a los varones:

La feminidad viene a ser una etapa intermedia entre la adolescencia y la virilidad, constitutiva esta última de la etapa terminal en la evolución sexual de nuestra especie. (o.c.: 310)

Las mujeres son niños grandes, por cuyo cerebro las ideas pasan como las aves por el cielo, sin dejar rastro. (o.c.: 456)

Junto a ello, ensalza a la mujer y sus cualidades como madre y como cuidadora, la mujer como ser para los otros (discurso de la excelencia):

Cuando vemos a la mujer en el seno del hogar, reina y maestra de sus hijos; en medio de la escuela, distribuyendo pacientemente el pan de su pequeña ciencia; entre los infelices y desgraciados, ángel de caridad, de paz y de resignación, sentimos subir a los labios un himno de admiración, grito de júbilo hacia este ser que nos sonríe, en medio de las amarguras de la vida. (o.c.: 301)

Tiene la mujer por naturaleza más bondad que el hombre; es de suyo piadosa y compasiva; aboga por toda causa noble, y le conmueven los pensamientos grandes y santos. Pero esta instintiva probidad y esta inconsciente rectitud se malean con frecuencia en las mujeres criadas en la molice, la ociosidad o la abundancia, las cuales se tornan indolentes y desdénasas para todo lo que no sea comodidad y lujo. Es preciso, por tanto, despertar en las niñas, no solo la conciencia de sus deberes como hijas, Sino también la de sus futuras obligaciones como madres. (o.c.: 312-313)

Acusando de aberrante a toda mujer que se desvía de la maternidad:

El amor maternal es innato en las mujeres(...) Es, pues, el sentimiento femenino por excelencia, y el renunciar a él supone en las feministas una depravación a que no han llegado las mayores criminales. Que también en las cárceles de mujeres se ven presas que aman a los niños. (o.c.: 341)

El feminismo va contra la humanidad, como el matrimonio en favor de ella. El feminismo nos haría perder ignominiosamente la herencia de la evolución animal, y nos haría perder, al cabo, la herencia de la evolución humana. (o.c.: 340)

Esta es la base sobre la que se construye la teoría de la incompatibilidad, según la cual, la educación en las mujeres es contraproducente, desde un punto de vista fisiológico, con su principal misión y deber: la maternidad. De manera que, desde esta perspectiva, ambas tareas, el estudio y la maternidad, son excluyentes y se acusa al primero de ir en contra de la naturaleza, por lo que la educación en igualdad solo llevaría a todo tipo de aberraciones y enfermedades en las mujeres. Idea central sobre la que gravita la mayor parte de la obra, de la que extraemos, por su elocuencia, diversos párrafos en los que constantemente se apoya en argumentos fisiológicos y pretendidamente científicos para rechazar una educación para las mujeres igual a la de los varones, naturalizando de este modo su justificación al rechazo de una educación en igualdad de condiciones:

Parece cosa de locos, ya que no lo sea de necios, suponer que la maternidad es compatible con el trabajo físico. No lo es, ni puede serlo, Y menos todavía lo es con el trabajo intelectual. (...) Solo la soltería forzosa o la infecundidad invencible justifica en el ejercicio de ciertas actividades *pónicas* de la mujer, fuera del hogar. (o.c.: 497)

*los cuidados que, después del parto, requieren nuestras mujeres, son mucho mayores que los que requieren las mujeres campesinas salvajes (...).* Otro hecho indiscutible es el *mayor desarrollo de las mamas en las mujeres campesinas y salvajes. (...)* La fisiología demostrado de un modo indiscutible que esta inferioridad de nuestras mujeres en la función del parto es resultado de la educación que reciben, de sus costumbres y vida desarregladas, de su instrucción excesiva, que lleva a su aparato cerebral elementos que su aparato genital reclama imperiosamente. (o.c.: 296)

Basta mirar a una mujer equilibrada, amante de los niños, y a una mujer extraviada, amante de los libros, para reconocer las diferencias fisiológicas; la una, nacida para la maternidad, cabeza pequeña, anchas caderas, fisonomía tranquila; la otra, tallada con podadera, con ángulos desgraciados y largas manos aplastadas y duras (o.c.: 301)

¡Qué asco causa oír a las mujeres feministas clamar con el desgarrador acento de profetisas no escuchadas: "Necesitamos instrucción, necesitamos derechos y, sobre todo, el derecho a la cultura!...(.) No: la mujer no tiene derecho, ni deja de tenerlo. Los que han de tenerlo, son los que la protegen. La mujer tiene el deber de realizar la función maternal, a que por su organismo está llamada, como la planta tiene el deber de dar flores y frutos y el león el deber de alimentarse de carne...(.) El prurito de identificar un sexo con otro, no va únicamente contra el designio de la dinámica biológica, Sino que va también contra el sentido ético, que, en la evolución general, como la evolución histórica y como en la evolución doméstica, diferencia hondamente los sexos con límites de demarcación tan rigurosos, que no existe, a juicio mío, modo de desvanecerlos, sin causar una ancha herida al cuerpo social. (o.c.: 302-303)

Si, pues, la mujer no es solo el sexo primario y principal, sino que continua siendo el tronco de la especie, debe mirarse como un crimen el sobrecargarla y el agotarla por la adquisición del saber, que constituye la instrucción moderna.(o.c.: 335)

¡Y qué decir de las consecuencias de la instrucción varonil aplicada un cerebro femenino! La mujer tiene una aptitud sorprendente para educar a la infancia, precisamente por su inferioridad racional, que la aproxima al niño, haciéndole comprenderlo e identificarse con él. Cosa que no es posible al hombre. (...) La *racionalización* de la mujer la hará incapaz para su fin doméstico y para su anhelado fin social. (...) las mujeres cerebrales son débiles e impropias para la maternidad, sin contar con que no alcanzarán nunca igualar mentalmente al hombre. La instrucción les resulta contraproducente, y un esfuerzo supremo a la hipertrofia de la energía que artificialmente han estimulado, las conduce al manicomio, a los excesos, a la histeria, o, por lo menos, a una libertad de conceptos tan nociva, que concluye por vulnerar profundamente sus nociones morales y religiosas. De este modo, el feminismo práctico, ni eleva, ni emancipa, y más bien degrada y esclaviza el espíritu de la mujer. (o.c.: 510-511)

Las *cultísimas* señoritas del feminismo odian la maternidad, y hacen bien, pues, si llegan a tener hijos, éstos carecen de la suficiente robustez corporal y cerebral para soportar con valor el combate de la existencia. La mayor parte de las ginecopatías son actualmente el resultado del *surmenage* intelectual. Aquí, una muchacha que por ser "muy inteligente y estudiosa", pierde el flujo periódico, la función menstrual, y no lo recupera hasta que abandona cátedras y libros. (...) La mujer que trabaja por vocación en cualquier esfera de la ciencia, se coloca ipso facto fuera de la naturaleza, y es campo abonado para toda suerte de desarreglos sexuales y de desastres cerebrales. Destrozando sus entrañas, violentando su espíritu, y deseando equipararse al hombre, no se hace cargo de que lo que éste soporta fácilmente, es para ella excesivo (o.c.: 542)

¡Desgraciados los pueblos en que la mujer quiere ser inteligente antes que fecunda! (o.c.: 543)

Por lo que rechaza una educación en igualdad que lleva a todo tipo de calamidades y defiende lo que llama "una educación natural" para las mujeres centrada en sus funciones como cuidadora:

Las escuelas de niñas no han hecho mejores hijas, ni mejores esposas, ni mejores madres, que la antigua educación familiar. (o.c.: 314)

Regla socorrida y vulgar, pero fundamental, es la diferencia esencial que debe existir entre la educación de las niñas y la de los niños. (o.c.: 310)

Huir del trabajo y desarrollo de sus limitadas facultades intelectuales, es el verdadero principio de sabiduría que debe guiar a toda mujer castiza y sana. (o.c.: 334)

Que toda mujer debe ser ampliamente culta, si ha de cumplir con acierto y fructíferamente su suprema misión social de buena esposa, excelente madre y verdadera reina del hogar, cosa es en que feministas y antifeministas están conformes. El disentimiento solo empieza cuando se trata de determinar y formular la clase de cultura que convenga dar a la mujer. Ahora bien: pese a todas las protestas de ciertos partidarios moderados del feminismo, este sistema, por muy razonablemente que se produzca como conduce lógica y consecuentemente a la igualdad absoluta de educación para el hombre y la mujer, es decir, al radical desconocimiento de la *división del trabajo sexual*. Educar al hombre y a la mujer para las mismas labores futuras, es algo tan absurdo e insólito, que no digamos su realización consciente, más ni aun su afirmación idealística, se han conocido ni siquiera en los períodos sociales de mayor decadencia que la historia señala. Pero, en nuestra época, parece que la decadencia se ha convertido en indistinción y ofuscamiento colectivos, cuando no en completa miopía o total ceguera. Hay que proclamarlo con sincera valentía: según los métodos educativos que se estilan ya en algunos centros docentes, parece que se quiere cambiar del todo la orientación cultural de la mujer, prescindiendo, con insano radicalismo, de las dotes y virtudes domésticas, a las cuales es refractario el hombre, y que a ella le son connaturales. De aquí la desexualización, el marimachismo, la pornocracia, toda una serie de estupideces sin nombre, de proyectos sin viabilidad, de disquisiciones sin crítica.(o.c.: 304)



Poco hay que añadir a estas palabras mediante las que tratamos simplemente de ejemplificar la tremenda presión a la que se veían sometidas, por una parte importante de la sociedad, las mujeres que decidían acceder a espacios reservados hasta entonces a los varones; acusadas de feas, marimachos, pedantes, histéricas, locas y criminales. Y amenazadas con consecuencias como desarreglos menstruales, parir hijos débiles y/o esterilidad. También es importante destacar el modo en que se ensalzan virtudes como la bondad, resignación, compasión y caridad, así como el amor y la facilidad para comprender a los niños; virtudes que sitúan a las mujeres en un espacio muy concreto: el de la ayuda y el cuidado de los otros como prolongación de su función maternal. Además, cabe señalar, las similitudes de este discurso con los actuales discursos antigénero.

Quizá puedan parecer excesivamente largas las referencias a este texto pero es para poner en contexto los datos cuantitativos que inundan este capítulo, datos que, necesariamente, estilizan la realidad y en los que, por ejemplo, no se ha hecho mención, por cuestión de espacio, a la situación de mujeres en las diferentes universidades que es sumamente ilustrativa de la situación a la que en estos momentos debían enfrentarse las mujeres que decidían matricularse en la universidad. Como muestra, unos pocos datos extraídos de los anuarios de 1916 y 1931. En España a lo largo del periodo solo hay universidades en las principales ciudades, 11 al principio del periodo y 12 al final. Pues bien, de las 438 mujeres matriculadas en el curso 1915-16, 142 si se tienen en cuenta solo las matriculadas en licenciaturas, la mayoría están en Madrid y Barcelona; en el resto de la universidades son menos de 10 (7 en Valencia, 6 en Granada, 5 en Salamanca, 3 en Zaragoza, 2 en Santiago, una en Sevilla, Murcia y Valladolid y ninguna en Oviedo) y además repartidas en distintas facultades lo que significa que en muchas de ellas solo había una o dos mujeres. En el curso 30-31 la situación había cambiado significativamente: en el conjunto de las universidades había ya 19 mujeres docentes y un 6,3% del alumnado son mujeres, pero sigue habiendo universidades como la de Murcia donde solo hay matriculadas 2 mujeres y otras universidades en las que en determinadas facultades solo hay matriculadas una o dos mujeres, es el caso de Medicina en Granada donde hay una, o en Derecho donde hay dos en Salamanca y Santiago y una en Sevilla y La Laguna.

Es en este ambiente polémico, dividido y difícil como se inicia el proceso que en menos de un siglo lleva a las mujeres desde la excepción, el rechazo y la crítica a ser mayoría en la universidad. Durante este periodo (1915-16 a 1930-31), si se compara con lo que sucedía antes de 1910, se puede hablar de un incremento importante de mujeres en la universidad pero siempre en el contexto de un acceso muy selectivo por clase social que, en el caso de las mujeres, se incrementa por la excepcionalidad.

Durante este periodo apenas aumenta el número de varones en la universidad -ya que en el momento de mayor crecimiento, apenas se multiplica por algo más de 1,5, lo que indica bastante estabilidad en cuanto al número de varones matriculados y más si se tiene en cuenta que la población española está aumentando- ; mientras que el número de mujeres se multiplica por más de 5, de manera que, aunque al final del periodo no llegan al 10% del total de estudiantes, el cambio es muy significativo.

El crecimiento del porcentaje de mujeres en la universidad es sostenido a lo largo de todo el periodo, pues aunque se observa un leve descenso en el porcentaje de mujeres en el curso 30-31 respecto al 25-26 (tabla 11) se debe a que hasta entonces se incluían en las estadísticas universitarias los estudios de Matrona, Practicante y, posteriormente, Enfermería. Por lo que, en 1915-16, más de la mitad de las mujeres que incluyen las estadísticas como matriculadas en la universidad lo están en unos estudios tradicionalmente femeninos, Matrona, (tabla 14); en el curso 20-21 son una tercera parte y si se suman las que estudian Practicantes, son algo menos de la mitad (tabla 15); lo mismo que en el curso 25-26 (tabla 16); sin embargo en el curso 30-31 la proporción de Matronas y Practicantes es prácticamente nula y, aunque aumenta el de estudiantes de

**Tabla nº 13. Porcentaje de mujeres en la universidad sin tener en cuenta matronas, practicantes, enfermeras y profesores de gimnasia entre los cursos 15-16 y 30-31**

Curso	Total estudiantes	Porcentaje de mujeres
1915-16	20063	0,7
1920-25	21240	2,4
1925-26	26913	4,3
1930-31	32930	5,6
Fuentes: Anuarios de 1916, 1921-22, 1927, 1931 y elaboración propia		

Enfermería, no llegan al 15% del total de estudiantes (tabla 17). De hecho, si se calcula el porcentaje que representan sobre el total de estudiantes universitarios las mujeres, sin tener en cuenta Matronas, Practicantes, Profesores de gimnasia y Enfermeras (estudios que, aunque se incluyen durante estos años en las estadísticas universitarias, tienen un carácter diferente a las licenciaturas)<sup>427</sup> se obtiene como resultado los porcentajes de la tabla 13 en los que se ve un claro aumento progresivo de la presencia de mujeres en la universidad en estudios de licenciatura, considerados los propiamente universitarios, reservados hasta entonces a varones. Por lo que las causas de la enorme diferencia entre la tasa de variación relativa de las mujeres del curso 1920-21 al 25-26 (133,6%) y la de 1925-26 a 1930-31 (4,5%) (tabla 12) han de buscarse, sobre todo, en la progresiva

desaparición en las estadísticas de los estudios de Matrona de la universidad.

Ballarín (2001) achaca la desaceleración en el crecimiento del número de mujeres que se observa a finales de los años veinte a la reforma de los estudios superiores, la implantación del examen de bachillerato universitario y “el enrarecido ambiente de los últimos años” de la Dictadura, pero pone de relieve la presencia y el protagonismo de la mujer en la universidad recalando que en las revueltas estudiantiles de 1929 fueron encarceladas cuatro mujeres.

**Tabla nº 14. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1915-16**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres	Total
Ciencias	3309	51	1,5	15,7	11,6	3360
Derecho	7243	1	0,01	34,4	0,2	7244
Farmacia	1507	20	1,3	7,2	4,6	1527
Filosofía y Letras	2331	40	1,7	11,1	9,1	2371
Matronas	0	219	100,0	0,0	50,0	219
Medicina	5899	27	0,5	28,1	6,2	5926
Odontólogos	70	3	4,1	0,3	0,7	73
Practicantes	670	77	10,3	3,2	17,6	747
<b>Total</b>	<b>21029</b>	<b>438</b>	<b>2,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>21467</b>

Fuente: Anuario de 1916 (INE) y elaboración propia

La distribución de las mujeres en los diferentes estudios durante este periodo, se analiza en las tablas 14 a 18. La tabla 14 muestra la distribución de la presencia de varones y mujeres en la universidad española en el curso 1915-16, cinco años después de permitirse oficialmente la entrada de mujeres a la universidad. Ha de tenerse en cuenta que en esas fechas eran pocos los estudios universitarios -no se incluían los estudios técnicos superiores-, y también que se incluían estudios como los de Matrona o Practicante que posteriormente desaparecerían. Para el análisis (como para cada cinco años entre esta fecha y el curso 1965-66) se han

<sup>427</sup> La R.O de 10 de agosto de 1904 reorganiza los estudios de Practicante y Matrona y los adscribe a la universidad como estudios de dos años para los que se exige tener enseñanza primaria superior. El artículo 12 especifica que las mujeres podrán acceder a los estudios de Practicante, sin embargo, nada se dice de los de Matrona que se sobreentiende que solo admite mujeres ya que el requisito de acceso es tener un certificado de tener aprobada la primaria superior en una Escuela Normal de Maestras y, además, se dice que en el caso de las mujeres casadas deberían contar con el consentimiento del marido.

calculado tanto porcentajes horizontales que dan cuenta de la presencia de mujeres en cada titulación como porcentajes verticales que informan de la forma en la que mujeres y varones se distribuyen en los diferentes estudios. Como ya se ha señalado, la inclusión de las Matronas entre los estudios universitarios es lo que hace que se incremente el porcentaje de mujeres en la universidad ya que si se excluyen disminuye su participación. Además, excepto en los estudios de Matrona que las mujeres son el 100%, en el resto de estudios su presencia es mínima. Llama la atención también que mientras ningún hombre aparece en los estudios de Matrona, un 10% de mujeres están en los de Practicante precisamente porque la misma ley que permite a las mujeres acceder a los estudios de Practicante no permite a los varones matricularse en los de Matrona. Lo que identifica pautas futuras en las que las mujeres se introducen poco a poco en estudios tradicionalmente masculinos pero no sucede lo contrario o, si sucede, se da en mucha menor medida.

Las pautas de elección siguen un claro patrón de género pues aparecen diferencias significativas entre las elecciones de varones y mujeres, pero lo más importantes es subrayar que el patrón de género que aparece en esos momentos es muy diferente del actual. En el caso de los varones, si se suman Derecho y Medicina, hay matriculados más de un 60% del total mientras que el porcentaje de mujeres que elige alguno de esos estudios no llega al 7% probablemente porque la admisión de mujeres en la universidad no llevaba aparejada la admisión social de su presencia como profesionales de la medicina o el derecho. Además es importante señalar que frente a la creencia que asocia desde un primer momento la elección de las mujeres con estudios no científicos,<sup>428</sup> en estos primeros momentos no es así: si se excluyen los estudios de Matrona y Practicante los estudios que más eligen en ese momento las mujeres son los de ciencias. De hecho, si se suma el porcentaje de mujeres que eligen carreras de “letras”, en este caso Derecho y Filosofía y Letras, no llegan al 10% de las mujeres. Por otra parte, cerca del 80% de las mujeres eligen estudios relacionados con la salud.

Las reflexiones de Margarita Nelken sobre la presencia de mujeres en la universidad, publicadas en 1919 y, por tanto, escritas en fechas similares a los datos que analizamos, son muy elocuentes en lo referente a las posibles elecciones:

Tenemos, cierto es, doctoras o aspirantes a doctoras en Filosofía y Letras; tenemos hasta dos o tres estudiantas de Derecho a pesar de esto y a pesar de que ninguna ley ni ningún reglamento impiden que las mujeres concurran a las oposiciones o cátedras o ejerzan la abogacía, nadie tomaría hoy en serio en España a la mujer que, habiendo terminado sus estudios de Derecho, pretendiese ejercer su carrera. Y no hablemos de una clase de universidad regida por una muchacha, ni de una mujer arquitecto. (Nelken, 2012 (e.o de 1919)

.. es que la desigualdad social y económica entre hombres y mujeres impera de tal modo, que (...) A la mayoría de los españoles les podrá parecer “posible” que una mujer estudie e intente elevarse intelectualmente tanto como un hombre cuyas aptitudes no sean superiores a las suyas; pero, al mismo tiempo, les parecerá muy natural que esta mujer no consiga nunca una posición tan elevada como la de cualquier compañero de estudios; así se da el caso increíble y absolutamente injustificable, de qué una maestra gane sensiblemente menos que un maestro. Así se da el caso de que, a pesar del número de nuestras estudiantas, nadie crea que el día de mañana tendremos un número bastante crecido de mujeres ejerciendo esas carreras que cursan en la actualidad. Y de aquí esta consideración, no formulada quizá, pero generalmente pensada: ¿Farmacéuticas?... Bueno, al fin y al cabo ésta es una profesión retraída, sin influencia de ninguna clase. ¿Doctoras?... Bueno, también, pero circunscritas a especialidades que las distinguirán netamente de sus compañeros y, por consiguiente, las colocarán -las tendrán que colocar- en una situación inferior a la de éstos. Y bibliotecarias o cualquiera otra profesión especialmente destinada a ellas, con sueldos especialmente inferiores también (...) no hay inconveniente. Pero profesiones que las pudieran parangonar en categoría con los hombres, eso no.(o.c.:57-58)

La única conclusión que con certeza puede sacarse las carreras femeninas en España, en el tiempo de transición y de adaptación precipitada en que nos encontramos actualmente, es que una muchacha que hoy se decide a

428 Son varias las investigadoras que insisten en la infundada creencia que asocia desde los inicios a las mujeres con carreras de letras: Santesmases (2000) o más recientemente Rodríguez- López (2013), sobre todo porque significa que no existe un patrón constante sino que va cambiando según cambia el entorno.

emprender estudios tan serios y tan “fuera de lo acostumbrado” como lo son los de cualquier carrera, salvo la del Magisterio, ha de hacerlo, necesariamente, impulsada por un deseo vehemente de elevarse espiritualmente. Por lo tanto, mientras entre los estudiantes cabe de todo, aplicados e indolentes, entre nuestras estudiantes no caben hoy día más que aplicadas; de aquí que pueda verse con qué brillantez cursan todas sus áridos y penosos estudios. Por lo tanto, también será fatal que no se resignen durante mucho tiempo a estar en una situación inferior a la que disfrutaban en otros países mujeres que hayan estudiado lo mismo que ellas.(59)

**Tabla nº 15. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1920-21**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	4065	150	3,6	4215	18,0	16,3
Derecho	6003	9	0,1	6012	26,6	1,0
Farmacia	1857	115	5,8	1972	8,2	12,5
Filosofía y Letras	2098	102	4,6	2200	9,3	11,1
Matronas	0	299	100,0	299	0,0	32,5
Medicina	7463	64	0,9	7527	33,0	7,0
Odontólogos	169	65	27,8	234	0,7	7,1
Practicantes	933	116	11,1	1049	4,1	12,6
<b>Total</b>	<b>22588</b>	<b>920</b>	<b>3,9</b>	<b>23508</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1921-22 (INE) y elaboración propia

La situación en el curso 1920-21 (tabla 15) es muy similar a la de 5 años antes. Cabe destacar el menor peso de los estudios de Matrona, un ligerísimo incremento de la presencia de mujeres en Derecho y Medicina y la preferencia de las mujeres por estudios científicos (frente a un 11% que elige Filosofía y Letras, un 16,3 elige Ciencias y un 12,5% Farmacia) o, si se suma el porcentaje de Derecho y Filosofía y Letras, las dos carreras de letras, solo suman un 12% de las elecciones de las mujeres. Por otra parte, de nuevo, las mujeres optan mayoritariamente por carreras relacionadas con la salud.

**Tabla nº 16. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1925-26**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	5220	302	5,5	5522	17,7	14,1
Derecho	7816	31	0,4	7847	26,6	1,4
Farmacia	2355	390	14,2	2745	8,0	18,1
Filosofía y Letras	2829	298	9,5	3127	9,6	13,9
Matronas	0	642	100,0	642	0,0	29,9
Medicina	9499	119	1,2	9618	32,3	5,5
Odontólogos	197	5	2,5	202	0,7	0,2
Practicantes	1480	332	18,3	1812	5,0	15,4
Enfermeros	0	30	100,0	30	0,0	1,4
Notariado	1	0	0,0	1	0,0	0,0
Prof. de gimnasia	15	0	0,0	15	0,1	0,0
<b>Total</b>	<b>29412</b>	<b>2149</b>	<b>6,8</b>	<b>31561</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1927 (INE) y elaboración propia

En el curso 1925-26 (tabla 16) continúa la tendencia de años anteriores incrementándose la presencia de mujeres en todos los estudios pero especialmente (si se excluyen Matronas y Practicantes) en Farmacia donde son ya un 14% y Filosofía y Letras que llegan casi al 10%. Si se suman todos los estudios relacionados con la salud, más del 70% los eligen frente a un 45% de varones; la diferencia fundamental está en que en el caso de los varones la mayoría estudian Medicina, lo contrario que en el caso de las mujeres. De hecho, si se comparan los porcentajes verticales, las mayores diferencias, por encima de los 25 puntos, en ambos casos, se dan en Derecho y Medicina respectivamente. Las carreras de letras siguen siendo las menos elegidas, aunque suben un poco respecto a cinco años antes, ya que solo un 15,5% las eligen.

**Tabla nº 17 .Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1930-31**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	2624	275	9,5	2899	7,8	12,2
Derecho	13787	132	0,9	13919	41,2	5,9
Farmacia	3687	800	17,8	4487	11,0	35,6
Filosofía y Letras	1011	465	31,5	1476	3,0	20,7
Matronas	0	13	100,0	13	0,0	0,6
Medicina	11833	178	1,5	12011	35,4	7,9
Odontólogos	375	9	2,3	384	1,1	0,4
Practicantes	142	8	14,0	57	0,4	0,4
Enfermeras	0	366	100,0	366	0,0	16,3
Prof. de gimnasia	12	0	0,0	12	0,0	0,0
<b>Total</b>	<b>33471</b>	<b>2246</b>	<b>6,3</b>	<b>35624</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1931 (INE) y elaboración propia

En el curso 1930-31 (tabla 17) continúan las tendencias que venían observándose en años anteriores. La presencia en Derecho y Medicina aumenta ligerísimamente y lo que más llama la atención es el gran crecimiento de la presencia de mujeres en Filosofía y Letras que en cinco años pasan de ser de un 9,5% a un 31,5%. Incremento que se explica tanto por el aumento del porcentaje de mujeres que eligen estos estudios que pasa del 14 al 20% como por el marcado descenso en el número de varones que los eligen que pasan de ser casi el 10% en 1925-26 a solo un 3% en 1930-31. No obstante, entre las mujeres, con mucha diferencia, la carrera más elegida es Farmacia en la que están matriculadas más del 35% de las mujeres que estudian en la universidad. Y las carreras de letras siguen siendo, entre las mujeres, mucho menos elegidas puesto que si se suma Filosofía y Letras y Derecho, no llegan al 27% del total de mujeres matriculadas.

Por lo tanto, y en ausencia de datos relativos al curso 35-36 por la Guerra Civil, podemos decir que a lo largo de este periodo de incorporación de las mujeres a la universidad, existen unos claros patrones de género que se manifiestan en la distribución diferencial de hombres y mujeres en los diferentes estudios, pues mientras que los varones se concentran mayoritariamente en Medicina y Derecho, las carreras en las que se concentran las mujeres son (si se excluye Matronas y Practicantes cuya presencia entre los estudios universitarios va desapareciendo a lo largo del periodo), Farmacia, Filosofía y Letras y Ciencias. El orden de elección va variando en los diferentes periodos tal como puede verse en la tabla 18. En los primeros momentos (cursos 1915-16 y 20-21) la carrera más elegida por las mujeres era la de Ciencias pero su peso va disminuyendo y lo hace sobre todo entre 1925-26 y 1930-31; también disminuye, pero en menor medida la matriculación relativa en Medicina que pasa de casi un 20 % al principio del periodo a menos de un 10 % al final. El caso contrario es el de

Farmacia cuyo peso va subiendo durante todo el periodo hasta situarse en 1930-31 con más del 43% del total de las mujeres matriculadas. En el caso de Filosofía y Letras, el porcentaje de mujeres que lo eligen se mantiene más o menos constante a lo largo del periodo, por lo que el importante aumento de la presencia de mujeres en estos estudios se debe claramente a que los varones dejan de elegirla y no a que las mujeres la elijan más.

**Tabla nº 18 Evolución de la matrícula de mujeres en licenciaturas entre 1915-16 y 1930-31**

Curso	1915-16		1920-21		1925-26		1930-31	
Estudios	Mujeres matriculadas	% en esos estudios respecto al total de mujeres	Mujeres matriculadas	% en esos estudios respecto al total de mujeres	Mujeres matriculadas	% en esos estudios respecto al total de mujeres	Mujeres matriculadas	% en esos estudios respecto al total de mujeres
Ciencias	51	36,7	150	34,1	302	26,5	275	14,9
Derecho	1	0,7	9	2,0	31	2,7	132	7,1
Farmacia	20	14,4	115	26,1	390	34,2	800	43,2
Filosofía y Letras	40	28,8	102	23,2	298	26,1	465	25,1
Medicina	27	19,4	64	14,5	119	10,4	178	9,6
<b>Total</b>	139	100,0	440	100,0	1140	100,0	1850	100,0

Fuentes: Anuarios de 1916, 1921-22, 1927, 1931 y elaboración propia

Por ello, las afirmaciones que tradicionalmente han asociado a las mujeres con estudios de letras no se constatan, ya que son una minoría respecto a las que eligen estudios relacionados con las ciencias. Quizá esta tendencia a asociar a las mujeres con estudios de letras se pueda explicar por la confusión entre los porcentajes verticales y horizontales en la interpretación: el hecho de que en el curso 1930-31 empezara a ser visible una gran presencia de mujeres en Filosofía y Letras no significa que la mayoría de las mujeres eligieran estos estudios; como ya se ha explicado, esta mayor presencia se debe, sobre todo, a un descenso de su elección en varones. Por otra parte, la presencia de tantas mujeres en Filosofía y Letras, en contraste con lo que era habitual en otros estudios, socialmente podía llevar a la identificación de esta carrera como “femenina” y quizá, eso pueda explicar el descenso en la elección por parte de los varones y la creencia e identificación de las mujeres con carreras de letras. Por otra parte, el gran aumento de Farmacia, probablemente se debe, tal como señalaba Margarita Nelken, a que conducía a una profesión considerada socialmente adecuada para las mujeres.

La ausencia de datos del curso 1935-36 no permite hacerse idea del impacto de las políticas republicanas en pro de la educación en el ámbito universitario en cuanto a la distribución de las mujeres en los diferentes estudios, pero el gran aumento de mujeres matriculadas en bachillerato respecto a los varones durante la II República de casi 20 puntos<sup>429</sup> es, probablemente, el punto de partida del aumento posterior del acceso de las mujeres a la universidad; de hecho, entre el curso 35-36 y el 40-41 se produce un importante incremento, con una tasa de variación relativa superior al 70%. Además, es también durante la II República cuando se empieza a normalizar que la obtención del título universitario conduzca al ejercicio profesional apareciendo las primera profesoras de bachillerato, inspectoras de educación y profesoras en la universidad (Del Amo, 2009).

<sup>429</sup> Tal como se ha dicho anteriormente entre 1930-31 y 35-36 el porcentaje de mujeres matriculadas respecto del total de matriculados pasa del 13,6 al 31%.(Flecha, 2014)



### 6.3.2.2. De 1940 a 1970

Durante el franquismo se incrementa tanto el número total de alumnos matriculados en las universidades como, especialmente, el de mujeres. Para examinar este periodo es conveniente, como hace el CIDE (1988) distinguir dos etapas, la primera abarca la mayor parte del franquismo y llega hasta la Ley General de Educación (LGE) de 1970 que supone un cambio fundamental en la universidad y en todo el sistema educativo. La segunda, desde 1970, enlaza con la llegada de la democracia y desde el punto de vista universitario, se puede considerar el inicio de una etapa que llega hasta 2008 en la que se incorpora la universidad al Espacio Social Europeo.

La actitud de las autoridades franquistas hacia las mujeres se resume en el nacional-catolicismo para el que el lugar de las mujeres está en el ámbito doméstico<sup>430</sup> y se pone de manifiesto en las diversas leyes que se van publicando muchas de las cuales van anulando los cambios educativos introducidos durante la Segunda República. Así, la Ley de Educación Primaria de 17 de junio de 1945 en su artículo 11 dice que "La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas." Respecto a las escuelas, se prohíbe la coeducación salvo en casos excepcionales, se segrega en locales separados a niñas y niños, e incluso, se legisla que las niñas tendrán maestras mientras los niños maestros, excepto en párvulos y enseñanzas mixtas que serán siempre maestras. Además se reconoce el espíritu católico de la enseñanza por lo que la Iglesia, apoyada en las encíclicas de Pío XI, vuelve a tener un papel esencial en la educación. De este modo, se implanta un modelo que, desde los primeros pasos, diferencia y segrega a niños y niñas tratando de orientarlos hacia diferentes ámbitos. Sin embargo, poco a poco, la situación va cambiando. Por una parte, acorde con los que va pasando en otros países, se van implementando medidas que tienden a elevar el nivel educativo de los y las españolas; así, en 1964 la escolarización obligatoria se amplía hasta los catorce años. Y, por otra parte, la sociedad española, va evolucionando hacia la normalización de la presencia de mujeres en los diferentes niveles educativos, especialmente en los niveles más altos en el caso de las clases medias y altas.

Las enseñanzas medias están formadas durante este periodo por un conjunto muy heterogéneo de enseñanzas que incluyen, además del Bachillerato, la FP Industrial, Estudios Técnicos de Grado Medio (peritos), Enseñanzas Mercantiles, Escuelas de Magisterio, de A.T.S y Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos. Entre ellas están las Escuelas de Asistentes Sociales que se incorporan a las enseñanzas medias en 1966 (CIDE, 1988). La distribución de mujeres en estos estudios es muy desigual. El CIDE (1988) ofrece datos para los años 1956 y 1966. En el primero el porcentaje de mujeres varía desde un 86% en las Escuelas de Arte Dramático hasta las Escuelas Técnicas de Grado Medio en las que no hay mujeres. En medio están, por una parte, los estudios con un mayor porcentaje de mujeres: Escuelas de Puericultura (78), Conservatorio (77), ATS (74), Idiomas (59) y Magisterio (57) y, por otra parte, los que tienen un menor porcentaje de mujeres: Bachillerato (38,5), Escuelas de Comercio (21) y Escuelas Sociales (6). En 1966 se han producido algunos cambios con la incorporación de nuevos estudios, entre ellos los de asistentes sociales. En este caso, citando solo los estudios en los que hay más de 1000 matriculados, estarían, por una parte, Escuelas de Puericultura (100), Escuelas de Asistencia Social (99), Auxiliares e intérpretes Mercantiles (91), ATS (84), Conservatorios de Música (70), Idiomas (67) y Magisterio (60) y, por otro, Escuelas de Náutica (0), Escuelas Técnicas de Grado Medio (2), Bachillerato Laboral (18), Escuelas Sociales (19), Escuelas de Comercio (20), Radiotelegrafistas (27), Turismo (35) y Bachillerato (40). Es importante la atención a estos datos por dos razones: la primera, porque gran parte de estas escuelas, pocos años después, a partir de la LGE, se van a ir incorporando a la universidad; la

---

<sup>430</sup> Puesto que ya se ha hablado sobre las principales características del discurso sobre las mujeres del nacional-catolicismo en el capítulo 5, con objeto de no repetir, no se aborda aquí con más profundidad esta cuestión.

segunda, porque las Escuelas de Asistentes Sociales figuran entre ellas y se sitúan entre los estudios con un mayor porcentaje de mujeres.

En 1953 se publica una ley que divide el Bachillerato en Elemental y Superior y se añade un curso, Preuniversitario, obligatorio para quienes quieran acceder a la universidad. Lentamente el número de mujeres matriculadas en Bachillerato va aumentando, pasando a lo largo del periodo de un 35% en 1940-45 a situarse casi 10 puntos por encima en el curso 1968-69. Pero su presencia es desigual, ya que hay más mujeres en el Bachillerato Elemental que en el Superior y más en letras que en ciencias (CIDE, 1988). Respecto al origen social, el alumnado de Bachillerato procede en su mayoría de clase media y alta (Muñoz Vitoria, 1993). La universidad en estos momentos abarca solo las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias Políticas y Económicas y Veterinaria en las que se imparten licenciaturas, quedando excluidas las ingenierías superiores que se incluyen en la enseñanza superior no universitaria.

De 1940 a 1970 se produce un gran incremento tanto del número de estudiantes universitarios, que se multiplica por 3.5 como del número de mujeres, que se multiplica por 7 aproximadamente. Ello supone, por tanto, un aumento del porcentaje de mujeres matriculadas que ha de interpretarse en el contexto de ese aumento general, pasándose de un 13,2% en 1940-41 a un 25,8% en el curso 70-71 aunque este dato ha de tomarse con cautela porque en años previos se alcanza un porcentaje mayor y, es precisamente para este año cuando no aparecen los datos de matriculados desagregados por sexo en el anuario correspondiente, por lo que, viendo la serie histórica, es probable que el porcentaje de mujeres sea mayor en este curso. Para Canales Serrano (2006) este aumento del porcentaje de alumnas matriculadas en bachillerato y la universidad a pesar del pensamiento dominante sobre las mujeres en el franquismo constituye una paradoja que se resuelve teniendo en cuenta, por una parte, los efectos de la política educativa de la II República que al extender la enseñanza primaria permitió un aumento posterior de la enseñanza secundaria y, por otra, el carácter elitista del sistema educativo franquista, de manera que quienes continuaban estudios más allá de los diez años pertenecían a una élite social que incluía a ambos sexos. Y es que la mayor parte del estudiantado, especialmente las mujeres, procedían de la clase media (Durán, 1968), en su mayoría hijas de profesionales, cuyo acceso a la universidad se produce antes que el de los varones de la clase trabajadora (Santesmases, 2000). Sin embargo, el significado de su presencia no era el mismo que en los varones ya que para ellas no era algo prioritario ni fundamental (Flecha, 2014) lo que se relaciona con que el incremento de mujeres en el sistema educativo no se tradujo en un incremento similar en la incorporación laboral (Fernández Salinero, 2012). Es interesante la reflexión de Saavedra (2016) quien considera que las estudiantes universitarias durante el franquismo pusieron en cuestión el modelo del nacional-catolicismo que ligaba el trabajo femenino con la necesidad económica pues en su caso, al pertenecer en su mayoría a la clase media-alta, rompían con este supuesto.

En cuanto a la distribución en los diferentes estudios, puesto que, a causa de la Guerra Civil, no existen estadísticas sobre la distribución de varones y mujeres en la universidad en el curso 35-36, la comparación del curso 40-41 (tabla 19) se hace con la del 30-31 (tabla 17). Entre ambos cursos el número de mujeres en la universidad se duplica (posiblemente debido al incremento de mujeres en niveles anteriores que se produjo en la II República) mientras que el de varones disminuye, lo que explica el incremento de mujeres en las diferentes titulaciones, aunque no en todas por igual. Los incrementos más notables de su presencia se producen en Ciencias donde pasan del 9% a ser cerca del 20% y en Farmacia donde pasan del 18% a casi un 35%; en Medicina pasan de un 1,5 al 5,5% y en Filosofía y Letras prácticamente se mantiene su presencia e, incluso, disminuye un poco pasando del 31,5 al 29,9. Si se comparan los porcentajes verticales de 1930-31 con los del 40-41 los principales cambios que se observan es el gran incremento del porcentaje de mujeres matriculadas en

Ciencias, respecto al total de mujeres, que pasan del 15 al 28% frente a una disminución aún mayor en las estudiantes de Farmacia que pasan del 43,2 al 25,8.

**Tabla nº 19. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1940-41**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	5176	1252	19,5	6428	17,7	28,0
Derecho	9861	200	2,0	10061	33,7	4,5
Farmacia	2283	1150	33,5	3433	7,8	25,8
Filosofía y Letras	3184	1357	29,9	4541	10,9	30,4
Medicina	8793	507	5,5	9300	30,0	11,4
<b>Total</b>	<b>29297</b>	<b>4466</b>	<b>13,2</b>	<b>33763</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1943 (INE) y elaboración propia

En el curso 45-46 (tabla 20) por primera vez las mujeres son mayoría en unos estudios de licenciatura: Filosofía y Letras; son más del 40% de los estudiantes de Farmacia y cerca del 20% de los de Ciencias; en Derecho y Medicina siguen siendo muy pocas e incluso su presencia disminuye en esta última. Aparecen nuevas licenciaturas: Veterinaria y Ciencias Políticas y Economía en las que la presencia de las mujeres es muy pequeña, especialmente en la primera. En cuanto a la distribución de varones y mujeres en los diferentes estudios, sigue habiendo grandes diferencias, especialmente porque los varones siguen estando mayoritariamente en Derecho y Medicina que entre ambas suman más del 60 % mientras que el porcentaje de mujeres que eligen alguna de estas dos carreras está en algo más del 11%. Las mujeres siguen eligiendo mayoritariamente carreras de ciencias que entre todas suman cerca del 60% de las matriculadas en la universidad pero la carrera más elegida sigue siendo Filosofía y Letras que incrementa ligeramente sus diferencias con las demás.

**Tabla nº 20. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1945-46**

	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	6004	1465	19,6	7469	17,0	28,5
Ciencias Políticas y Economía	993	31	3,0	1024	2,8	0,6
Derecho	11858	310	2,5	12168	33,6	6,0
Farmacia	1894	1325	41,2	3219	5,4	25,7
Filosofía y Letras	1440	1732	54,6	3172	4,1	33,6
Medicina	10598	275	2,5	10873	30,0	5,3
Veterinaria	2490	11	0,4	2501	7,1	0,2
<b>Total</b>	<b>35277</b>	<b>5149</b>	<b>12,7</b>	<b>40426</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1948 (INE) y elaboración propia

En el curso 1950-51 (tabla 21) continúan, en general, las tendencias observadas cinco años antes, pero hay algunos cambios que merecen subrayarse. El incremento de las mujeres en la universidad no se hace por igual en todas las carreras ya que se acentúa su presencia en Filosofía y Letras donde son ya casi el 70% de los estudiantes, 15 puntos por encima de lo observado cinco años antes; aumenta, pero menos, su presencia en Farmacia en la que pasan de ser un 41% a ser cerca del 47%; aumenta también su presencia en Ciencias Políticas y Economía en 6 puntos y se mantienen unos aumentos muy ligeros en las demás, aumento porcentual que está por debajo del total de mujeres en la universidad que se sitúa en estos cinco años en 2 puntos por lo que, cualquier aumento por debajo de dos puntos significa, aunque sea un incremento, en realidad, un ligero descenso de la presencia de mujeres en relación con su presencia en otros estudios. Respecto a los porcentajes

verticales, continúan siendo muy parecidos a los de cinco años antes y lo más destacable es que continúa la tendencia hacia el aumento de los estudios de Filosofía y Letras en las mujeres mientras que los varones siguen concentrados en Derecho y Medicina que eligen cerca del 70% frente a algo más del 13% de las mujeres.

**Tabla nº 21 . Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1950-51**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	6265	1586	20,2	7851	14,2	20,7
Ciencias Políticas y Economía	1931	209	9,8	2140	4,4	2,7
Derecho	16242	611	3,6	16853	36,9	8,0
Farmacia	2241	1960	46,7	4201	5,1	25,6
Filosofía y Letras	1221	2838	69,9	4059	2,8	37,0
Medicina	12336	432	3,4	12768	28,1	5,6
Veterinaria	3730	31	0,8	3761	8,5	0,4
<b>Total</b>	<b>43966</b>	<b>7667</b>	<b>14,8</b>	<b>51633</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1952 (INE) y elaboración propia

Los datos del curso 1955-56 (tabla 22) son muy similares a los observados cinco años antes; lo único que merece la pena destacar es que ya hay una segunda carrera en la que las mujeres son más que los varones: Farmacia.

**Tabla nº 22 .Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1955-56**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
Ciencias	8938	2136	19,3	11074	19,0	21,2
Ciencias políticas y economía	2152	139	6,1	2291	4,6	1,4
Derecho	16558	827	4,8	17385	35,2	8,2
Farmacia	2620	2714	50,9	5334	5,6	27,0
Filosofía y Letras	1766	3581	67,0	5347	3,8	35,6
Medicina	12630	639	4,8	13269	26,9	6,4
Veterinaria	2314	16	0,7	2330	4,9	0,2
<b>Total</b>	<b>46978</b>	<b>10052</b>	<b>17,6</b>	<b>57030</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1958 (INE) y elaboración propia

Los datos de estudiantes matriculados en el curso 1960-61 (tabla 23), al estar más desagregados, permiten ver algunas tendencias que antes permanecían ocultas. La más interesante de ellas es la gran diferencia dentro de las carreras de Ciencias de la presencia de mujeres entre Biología donde son cerca del 60% y el resto de carreras de ciencias donde oscilan entre el 14 y el 26%. La otra cara de la moneda está en las carreras de Filosofía y Letras con una presencia de mujeres en todas ellas cercana o muy por encima del 50 % excepto en Filosofía donde el porcentaje de mujeres es del 37%. Por lo demás, continúan las mismas tendencias con un aumento progresivo de mujeres en casi todas las carreras aunque se observa un ligero descenso en Filosofía y Letras y un aumento, relativamente mayor, respecto al de otros momentos, de la presencia en Medicina donde son ya el 9%. En cuanto a los porcentajes verticales, se van acortando las diferencias entre varones y mujeres respecto a la elección de Medicina y Derecho que en el caso de los varones juntas suman en torno al 55% de los matriculados y en el de las mujeres son ya más del 16%.

**Tabla nº 23. Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1960-61**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de	% en cada estudio respecto al total de
<b>Ciencias</b>	<b>10287</b>	<b>2784</b>	<b>21,3</b>	<b>13071</b>	<b>21,2</b>	<b>20,2</b>
Curso selectivo	6674	1577	19,1	8251	13,8	11,4
Biológicas	74	106	58,9	180	0,2	0,8
Físicas	731	126	14,7	857	1,5	0,9
Geológicas	161	51	24,1	212	0,3	0,4
Matemáticas	254	66	20,6	320	0,5	0,5
Químicas	2393	858	26,4	3251	4,9	6,2
<b>Ciencias políticas ,económicas y comerciales</b>	<b>5682</b>	<b>683</b>	<b>10,7</b>	<b>6365</b>	<b>11,7</b>	<b>5,0</b>
Económicas y comerciales	5011	442	8,1	5453	10,3	3,2
Políticas	671	241	26,4	912	1,4	1,7
<b>Derecho</b>	<b>12757</b>	<b>916</b>	<b>6,7</b>	<b>13673</b>	<b>26,3</b>	<b>6,6</b>
<b>Farmacia</b>	<b>2376</b>	<b>2692</b>	<b>53,1</b>	<b>5068</b>	<b>4,9</b>	<b>19,5</b>
<b>Filosofía y Letras</b>	<b>3281</b>	<b>5367</b>	<b>62,1</b>	<b>8648</b>	<b>6,8</b>	<b>38,9</b>
Estudios comunes	1857	2774	59,9	4631	3,8	20,1
Filología Clásica	112	144	56,3	256	0,2	1,0
Filología Moderna	125	367	74,6	492	0,3	2,7
Filología Románica	233	423	64,5	656	0,5	3,1
Filología Semítica	19	34	64,2	53	0,0	0,2
Filosofía	287	143	33,3	430	0,6	1,0
Historia	310	791	71,8	1101	0,6	5,7
Historia de América	33	165	83,3	198	0,1	1,2
Pedagogía	305	526	63,3	831	0,6	3,8
<b>Medicina</b>	<b>13285</b>	<b>1335</b>	<b>9,1</b>	<b>14620</b>	<b>27,4</b>	<b>9,7</b>
<b>Veterinaria</b>	<b>802</b>	<b>8</b>	<b>1,0</b>	<b>810</b>	<b>1,7</b>	<b>0,1</b>
<b>Total</b>	<b>48470</b>	<b>13785</b>	<b>22,1</b>	<b>62255</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1962 (INE) y elaboración propia

Las diferencias entre el curso 60-61 y 65-66 (tabla 24) no son muy grandes pero sí significativas de ciertos cambios que se están produciendo. La presencia relativa de mujeres en la universidad sigue en aumento, pasando de ser un 22,1 a un 28,1%, por lo que, por termino medio, se puede esperar, si no hubiera matriculación diferencial entre unas y otras licenciaturas, que en todas ellas aumentara la presencia de mujeres en un 6%. Pero no es así. En Farmacia y Filosofía y Letras no se produce un incremento del porcentaje de mujeres, (en esta última incluso disminuye la proporción de mujeres). Pero donde sí se producen aumentos en torno a los seis puntos es precisamente en algunas de las carreras más numerosas: Ciencias, Derecho y Medicina. Y este es el cambio importante que se había iniciado algunos años antes y que se empieza a confirmar: un incremento significativo de la presencia de mujeres en Derecho y Medicina, carreras que hasta mediados de los cincuenta habían sido casi exclusivamente masculinas. Carreras, además, claramente centradas en una práctica profesional. Además, se mantienen e incluso acentúan las diferencias en la presencia de mujeres dentro de las carreras de Ciencias, apareciendo un patrón que se irá reproduciendo en periodos posteriores y que va, de menor a mayor presencia de mujeres, en este orden: Física, Matemáticas, Geología, Química y Biología. Lo que

Carabaña (1984) denomina la pauta tasmaniana. Del mismo modo, en los estudios de Filosofía y Letras se mantiene la diferencia entre Filosofía y el resto de las licenciaturas. Respecto a los porcentajes verticales, continúa la tendencia observada en años anteriores: la mayor diferencia se da en Filosofía y Letras (30 puntos a favor de las mujeres). Y han disminuido las diferencias en Derecho y Medicina siendo respectivamente de 12 y 16 puntos por un proceso paralelo de aumento porcentual de la matriculación de mujeres y de disminución de varones, especialmente en Derecho.

**Tabla nº 24 .Distribución por sexo y tipo de estudio de los estudiantes matriculados en la universidad en España en el curso 1965-66**

Estudios	Varones	Mujeres	% de mujeres en cada estudio respecto al total de matriculados	Total	% en cada estudio respecto al total de varones	% en cada estudio respecto al total de mujeres
<b>Ciencias</b>	<b>14527</b>	<b>5018</b>	<b>25,7</b>	<b>19545</b>	<b>21,7</b>	<b>19,2</b>
Curso selectivo	7690	2152	21,9	9842	11,5	8,2
Biológicas	332	489	59,6	821	0,5	1,9
Físicas	1706	368	17,7	2074	2,6	1,4
Geológicas	562	174	23,6	736	0,8	0,7
Matemáticas	829	192	18,8	1021	1,2	0,7
Químicas	3408	1643	32,5	5051	5,1	6,3
<b>Ciencias políticas ,económicas y comerciales</b>	<b>9943</b>	<b>2007</b>	<b>16,8</b>	<b>11950</b>	<b>14,9</b>	<b>7,7</b>
Económicas y comerciales	9086	1303	12,5	10389	13,6	5,0
Políticas	857	704	45,1	1561	1,3	2,7
<b>Derecho</b>	<b>13282</b>	<b>2025</b>	<b>13,2</b>	<b>15307</b>	<b>19,9</b>	<b>7,8</b>
<b>Farmacia</b>	<b>2482</b>	<b>2939</b>	<b>54,2</b>	<b>5421</b>	<b>3,7</b>	<b>11,3</b>
<b>Filosofía y Letras</b>	<b>6728</b>	<b>10631</b>	<b>61,2</b>	<b>17359</b>	<b>10,1</b>	<b>40,7</b>
Estudios comunes	3909	5759	59,6	9668	5,8	22,1
Filología Clásica	362	354	49,4	716	0,5	1,4
Filología Moderna	270	807	74,9	1077	0,4	3,1
Filología Románica	503	951	65,4	1454	0,8	3,6
Filología Semítica	39	43	52,4	82	0,1	0,2
Filosofía	595	351	37,1	946	0,9	1,3
Historia	543	1287	70,3	1830	0,8	4,9
Historia de América	44	170	79,4	214	0,1	0,7
Pedagogía	463	909	66,3	1372	0,7	3,5
<b>Medicina</b>	<b>19410</b>	<b>3441</b>	<b>15,1</b>	<b>22851</b>	<b>29,0</b>	<b>13,2</b>
<b>Veterinaria</b>	<b>510</b>	<b>40</b>	<b>7,3</b>	<b>550</b>	<b>0,8</b>	<b>0,2</b>
<b>Total</b>	<b>66882</b>	<b>26101</b>	<b>28,1</b>	<b>92983</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Anuario de 1967 (INE) y elaboración propia

Por lo que, se puede ver que, frente al discurso dominante franquista, inmovilista sobre las mujeres, en la sociedad se están produciendo cambios importantes tanto en las prácticas como en los discursos de y sobre las mujeres en relación con la educación; cambios que se concretan en la normalización de la presencia de mujeres en la universidad y también, aunque en menor medida, en la incorporación a las diferentes profesiones. Pese a ello se mantienen unas claras diferencias de género en la elección, diferencias que, no obstante, no siguen un mismo patrón a lo largo del tiempo, lo cual es importante subrayar como argumento en contra de quienes, desde una perspectiva esencialista, atribuyen unas preferencias diferentes a varones y mujeres ligadas a su “naturaleza” y no al entorno social en el que surgen dichas preferencias.



### 6.3.2.3. De 1970 a 2008

A partir de 1970, la LGE cambia de manera sustancial la estructura del sistema educativo en España que, hasta entonces, en lo fundamental seguía rigiéndose por la ley Moyano; cambios que afectan de manera importante a la universidad y que abren una nueva etapa de diversificación y crecimiento, tanto de los estudiantes como de los estudios y los centros. Cambios a los que han de añadirse los radicales cambios políticos que se suceden a partir de la muerte del dictador.

Aunque la LGE se sigue inspirando en un concepto cristiano de la vida y dice estar conforme con los principios del movimiento nacional, supone un cambio de rumbo en cuya base están los cambios económicos y sociales que experimenta la sociedad española en la década de los sesenta (Del Amo, 2009) . En lo relativo al género, reconoce la igualdad educativa entre hombres y mujeres estableciendo unos mismos contenidos en unos mismos espacios y con unos mismos maestros. Si bien es cierto que lo que hace la ley es universalizar el modelo masculino (Fernández-Saliner, 2012) excluyendo de los contenidos las enseñanzas consideradas tradicionalmente femeninas

Quedaron ocultos en las aulas los saberes y las experiencias de genealogía femenina (...) sobre cuidado de la vida y de la salud, alivio de la enfermedad, conservación y preparación de alimentos, confección de prendas de vestir, expresión de palabras y de afectos, memoria de tradiciones, etc. A ello se sumó la exclusión de la aportación de las mujeres en las distintas disciplinas que se estudiaban en el aula. (Flecha ,2014: 56)

La LGE supuso importantes cambios en la estructura del sistema educativo: establece una enseñanza preescolar hasta los cinco años de carácter voluntario; una Enseñanza General Básica (EGB), de 8 años de duración, obligatoria y gratuita; y un bachillerato de tres cursos seguido de otro más, Curso de Orientación Universitaria (COU), para quienes acceden a la universidad, lo que significa aumentar en un año los cursos necesarios para ello. La FP se divide en tres niveles (primer grado con acceso desde la EGB); segundo grado (con acceso desde bachiller y compatibilidad de acceder a la universidad y un tercer grado para titulados universitarios y/ FP de segundo grado que no llegó implantarse.

Respecto a la universidad, se establece la diferencia entre diplomaturas -estudios de primer ciclo, de tres años de duración, impartidas en escuelas universitarias-y licenciaturas -estudios de primer y segundo ciclo, de cinco años de duración e impartidas en las facultades-. Para acceder a las primeras es necesario tener superado COU, para las segundas, además se ha de superar una prueba de acceso a la universidad (selectividad). A partir de este esquema, se integran en la universidad muchas enseñanzas que antes no lo estaban. Por una parte, las ingenierías superiores que hasta entonces se consideraban estudios superiores pero no universitarios, se incorporan como licenciaturas y, por otra, toda una serie de enseñanzas medias (Escuelas Técnicas de Grado Medio, Comercio, Enfermería, Magisterio, etc. ) que se incorporan a la universidad como diplomaturas. Además, en 1972 se crea la UNED que permite acceder a la universidad a sectores de población diferentes a los habituales hasta entonces tanto por edad como por origen social. Además, desde 1970 a 1988 se crean nuevas Facultades (Bellas Artes, Ciencias de la Información, Psicología, Sociología) y las que existían se subdividen (Ciencias en Biológicas, Químicas, Geológicas , Físicas y Matemáticas; Filosofía y Letras en Filología, Filosofía, Ciencias de la Educación y Geografía e Historia; Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales en Ciencias Políticas y Sociología y Ciencias Económicas y Empresariales). Todo ello hace que crezca enormemente el número de centros universitarios pasando de 421 en el curso 1975-76 a 652 en el curso 84-85 (CIDE,1988) y lo que es más importante, con la incorporación de algunas enseñanzas medias se acerca la universidad a espacios hasta entonces alejados de ella; por ejemplo, en el caso de las Escuelas de Magisterio, cuando se incorporan a la universidad, hay 52, una en cada provincia española, además de Ceuta y Melilla, lo que facilita el acceso a la universidad a quienes no tienen medios para desplazarse desde su ciudad de residencia a otras. Por

lo que no es de extrañar que Carabaña y Arango (1983) califiquen este proceso de implementación de la LGE durante los años setenta de auténtica “revolución administrativa” y la sitúen en la base, junto con el crecimiento demográfico, del extraordinario crecimiento del alumnado universitario en estos años. A lo que hay que añadir además que, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, se crean nuevas universidades -20 públicas entre 1987 y 1998 y 12 privadas entre 1991 y 1998) y nuevos estudios y especialidades (Beltrán, 2001). Todo estos cambios llevan a la universidad a un extraordinario proceso de crecimiento y diversificación.

Durante este periodo se cambia en dos ocasiones el marco legal educativo: en 1990 se publica la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y en 2002, la Ley Orgánica de la Calidad de Educación (LOCE). Con cada una de ellas se introducen cambios en la estructura del sistema educativo (entre los que cabe destacar la elevación de la enseñanza obligatoria a los 16 años con la LOGSE) y, según su carácter más o menos progresista, se trata en ellas de una u otra forma la cuestión de género, pero ninguna de ellas modifica sustancialmente la estructura del sistema universitario que no experimentará un cambio fundamental hasta la incorporación en el Espacio Social Europeo en 2008.

Poco a poco, con el impulso de la llegada de la democracia, va aumentando el nivel educativo en España, de manera que en el curso 87-88 en EGB la escolarización es casi total (Muñoz-Repiso et al.,1992). Y aumenta especialmente en el caso de las mujeres. La igualdad en el acceso al bachillerato entre hombres y mujeres se consigue en el curso 76-77 siendo a partir de entonces mayor el porcentaje de mujeres (Flecha, 2014); sin embargo, en FP son más los varones pero también aquí se produce un cambio muy importante ya que se pasa de un 95% de varones en 1970 a un 55% en 1987 (Muñoz-Repiso et al.,1992).<sup>431</sup> Al final del periodo, en 2007, el porcentaje de mujeres entre 25 y 29 con un nivel educativo superior al obligatorio es de más del 70% y más de un 30 por ciento tienen estudios universitarios (Albert, 2008).

Pero, aunque según se avanza en el periodo se va incrementando el nivel educativo de los/las jóvenes, se siguen produciendo diferencias importantes por origen social ya que según se asciende en los niveles educativos, desciende el número de alumnos de la clase trabajadora (CIDE, 1988). Además, tal como se pone de manifiesto desde la perspectiva MMI (Raftery y Hout,1993) cuando se alcanza el punto de saturación en determinado nivel, las desigualdades se manifiestan en niveles superiores, por lo que el interés, a lo largo del periodo, se va desplazando, cada vez más, hacia la universidad; lo que unido a una sociedad cada vez más reflexiva hace que, durante este tiempo, tal como se ha visto en el capítulo 4, se multipliquen las publicaciones en torno a la universidad, muchas de las cuales se centran, especialmente al principio, en explicar el gran crecimiento que está experimentado el alumnado universitario, así como los cambios que se van produciendo en su composición social insistiendo, en general en la creciente heterogeneidad del alumnado. Pese a ello, todas las investigaciones realizadas a lo largo del periodo muestran<sup>432</sup> la persistencia de una profunda conexión entre el origen social, especialmente ligado al nivel educativo familiar y la probabilidad de acceso a la universidad,

Desde una perspectiva de género se va poniendo de manifiesto la diferencia entre la igualdad formal y la real en la educación y se denuncia el sexismo encubierto en la escuela. Lo que para Subirats (2016) constituye un tercer periodo en la conquista de las mujeres de la igualdad educativa (después del primero que se da con el acceso

---

431 Guerrero Serón (1996) interpreta la mayor presencia de varones en FP y de mujeres en bachiller por la identificación de lo laboral con lo masculino y por una “concepción de la enseñanza como un consumo femenino y una inversión masculina”( 81) por lo que esta tendencia a la igualación en la presencia puede interpretarse como un posible cambio y confluencia en el significado de la educación para ambos sexos.

432 A lo largo de este capítulo, cuando se hacen afirmaciones generales basadas en las conclusiones del análisis bibliográfico del capítulo 4, no se remite a la bibliografía consultada para no ser redundante, solamente cuando se alude a los resultados en particular de alguna investigación es cuando se cita al autor.

a la escuela segregada y el segundo con la llegada de la escuela mixta). Periodo en el que se pone de manifiesto la insuficiencia de la escuela mixta para el logro de la igualdad real por la persistencia de mecanismos que permanecen invisibles (sexismo en el lenguaje, en los libros de texto, actitudes de los profesores, etc) contribuyendo al mantenimiento de las desigualdades de manera que, "sobre la base de la igualdad formal, se asume que las desigualdades de niveles académicos o personales proceden de características individuales, no de unas formas de organización social que las producen y reproducen sistemáticamente" (29).

En la universidad, las estudiantes alcanzan la igualdad numérica con los varones en el curso 86-87, momento a partir del cual pasan a ser mayoría entre el estudiantado universitario por lo que algunos autores empiezan a hablar de feminización de la universidad (Almarcha, et al.,1994; Vázquez Vega y Perera, 2007; Agudo, 2008; Almarcha y López, 2008). Sin embargo, hay otras autoras a las que esta expresión no les parece la más adecuada pues:

aunque la universidad se ha abierto a las mujeres esto no ha supuesto alterar roles ya que en el aula se repiten las mismas situaciones, relaciones y actitudes entre los sexos que se dan en el entorno. (Ballarín et al.,1995: 23)

El problema es fundamentalmente terminológico pues depende de lo que se entienda por feminización. Si se entiende por feminización el progresivo aumento del porcentaje de mujeres o la presencia relativa de un mayor número de mujeres que de hombres, no cabe duda de que la universidad se ha feminizado; ahora bien, si se entiende por feminización el cambio en las pautas de comportamiento de género, en los valores y en las relaciones, el proceso de incorporación de las mujeres a la universidad no puede ser calificado de "feminización". Como muy acertadamente señala Alemany:

hay que preguntarse si la apertura de los nuevos campos que se ofrecen a las mujeres se puede interpretar como un signo de transformación de las relaciones de género o bien si solo se trata de un desplazamiento de las barreras que excluyen a las mujeres de determinados espacios de la vida pública, pero que las relaciones de género se mantienen bajo nuevas formas. Es decir, si persevera la preponderancia de lo masculino y lo único que cambia es la forma en que ésta se manifiesta.(1992:28)

Por lo que, como dice García Lastra (2010) la expresión "feminización de la universidad" ha de ser cuestionada y ponerse entre interrogaciones especialmente por la persistencia de segregación horizontal y vertical. Y es que, efectivamente, una cosa es la presencia a nivel global de una mayoría de mujeres en las aulas universitarias y otra muy diferente, un cambio en las relaciones género y en las posiciones en las que se sitúan las mujeres en la universidad como estudiantes y como profesoras. Por lo que el interés, poco a poco, se va desplazando hacia el análisis de la segregación vertical y horizontal.

Centrándonos en la segunda, objeto de esta tesis, son varias las investigaciones que desde mediados de los setenta ponen el foco en las diferentes elecciones según el género y la clase social. Respecto del primero, las interpretaciones que se hacen sobre los patrones de género y su evolución van variando, con coincidencias y divergencias, a lo largo del periodo. Al principio del periodo las interpretaciones son más optimistas: por ejemplo De Miguel Díaz (1976) cree que la influencia del sexo en la elección es cada vez menor; García de León y García de Cortazar (1992) creen que se está difuminando la tradicional división ciencias-letras; Pérez Tucho (1992) cree que la tendencia apunta hacia la equiparación sobre todo por la creciente incorporación de las mujeres a carreras tipificadas como masculinas; Almarcha et al. (1994) creen que se están corrigiendo las diferencias aunque matizan que les parece una hipótesis aventurada; De Miguel Díaz (1994) dice que las diferencias entre hombres y mujeres en la elección persisten pero mucho más atenuadas. Poco a poco y, como veremos, fundamentada en los datos, la idea de que la equiparación se está produciendo va desapareciendo aunque todavía se habla de ella en algunas investigaciones (Martínez del Valle y Villuendas, 2006; Marrero, 2008).

Otra de las cuestiones que se repiten durante este periodo es la referencia a la existencia de carreras típicamente femeninas y masculinas; por ejemplo Estruch y Güell (1975) incluyen entre las femeninas Magisterio, Farmacia, Filosofía y Letras y ATS, y entre las masculinas ingenierías, Económicas y Arquitectura; Laorden y Giménez (1978) hablan de carreras denominadas femeninas, en las que la mayoría son mujeres (Farmacia, Filosofía y Letras y Magisterio); CIDE (1988), de “estudios femeninos” (como Enfermería) y masculinos (como las ingenierías); Almarcha et al. (1994) incluyen entre las femeninas las diplomaturas no técnicas (Enfermería, Trabajo Social, Profesorado de EGB) junto con una serie de facultades que forman “el reducto tradicional del alumnado femenino: Filosofía, Filología, Ciencias de la Educación, Geografía e Historia, Psicología y Farmacia” (125). En general, cuando se habla de carreras femeninas o masculinas se refieren a la existencia de un porcentaje mayoritario de personas de uno u otro sexo. Sin embargo, la calificación es confusa, porque en otras ocasiones está referida a estudios y ocupaciones tradicionalmente realizados por mujeres y/o relacionadas con tareas identificadas socialmente como femeninas.

Es también muy habitual identificar a las mujeres con las diplomaturas, y a partir de ello se afirma que eligen carreras cortas, fáciles (Muñoz Repiso et al., 1992) y con menor prestigio (Alberdi y Alberdi, 1984; Muñoz-Repiso et al., 1992; Muñoz Repiso et al., 1992), idea que, aunque autores como Carabaña (1984) ponen en cuestión, se siguen repitiendo a lo largo de todo el periodo, por ejemplo Meseguer y Villar (2011) o Santana Vega et al. (2012).

En general, cuanto más desagregado es el análisis más se aprecia la complejidad y la sutileza de los patrones de género. Es muy atinado el de Carabaña (1984) que rechaza la idea de la preferencia de las mujeres por carreras con menor prestigio y habla de lo que llama *constante de feminidad* que se repite en los diferentes niveles y que, por área, va de una mayor a una menor presencia de mujeres desde las humanidades hasta los estudios técnicos, pasando por ciencias sociales y ciencias, matizando también las diferencias que se dan dentro de cada área, centrándose especialmente en el patrón de ciencias que, como ya hemos señalado llama *pauta tasmaniana*, en la que se ordenan los estudios científicos según el grado de presencia de mujeres desde la más baja en Física hasta la más alta en Biología; también es muy ajustado el análisis de Grañeras Pastrana et al. (1999) quienes más allá de la alusión a las diferencias entre áreas de conocimiento se centran en las importantes diferencias que se dan dentro de cada una de ellas.

Las divergencias entre los diferentes autores así como los importantes cambios que se producen a lo largo del periodo y algunas afirmaciones que se repiten, como la referencia a la tradicional asociación de las ciencias con los varones y las letras con las mujeres, o la preferencia de las mujeres por carreras cortas, fáciles y con poco prestigio que, a nuestro juicio, no se sustentan en los datos, nos lleva a analizar en detalle los patrones en este periodo en el que la universidad se transforma y se convierte, en gran medida, en la que es hoy.

Las tablas 25 a 28 recogen y tratan de ilustrar el proceso de cambio de la universidad española durante este tiempo especialmente en lo relativo a los patrones de género. En ellas se recoge la información sobre el alumnado por sexo, para las cuatro categorías en las que, a partir de la LGE, se estructuran los estudios universitarios; así, en la tabla 25 están las licenciaturas, en la 26, las ingenierías superiores, en la 27 las diplomaturas y en la 28 las ingenierías técnicas. Las dos primeras corresponden a estudios de primer y segundo ciclo y las dos segundas a estudios de solo primer ciclo. Se ha tratado de ofrecer, al conjugar en la tabla los datos con el color, una imagen de conjunto de la evolución de la elección. Para darse cuenta de la magnitud del cambio que se produce en la universidad a partir de 1970 respecto a fechas anteriores, de las cuatro tablas, solo la primera corresponde a lo que era la universidad antes de 1970, lo que significa, que los grandes cambios que se producen en la universidad en la primera parte de los setenta, en la que, en solo cinco años el número de

estudiantes casi se triplica, se deben tanto al crecimiento del número de personas que se incorporan a los estudios de licenciatura como a la implementación de la LGE con la incorporación de nuevos estudios a la universidad.

La tabla 25, en la que se recoge la evolución de las licenciaturas, muestra una universidad en crecimiento que se diversifica y en la que el porcentaje de mujeres va aumentando aunque de manera desigual en las diferentes titulaciones. En el curso 75-76 el porcentaje de mujeres en el conjunto de la universidad está algo por encima del 37% siendo en las licenciaturas algo mayor, situándose por encima de 41%; solo dos titulaciones, Farmacia (62,3%) y Filosofía y Letras (60,1) siguen teniendo más mujeres que varones, pero cabe destacar que en Medicina y Derecho las mujeres alcanzan ya el 34%; y además Medicina es ya, después de Filosofía y Letras, la carrera más elegida por las mujeres entre las licenciaturas.

A lo largo del periodo se observa un incremento del porcentaje de mujeres en casi todas las carreras, excepto Físicas, Informática; CC de la Actividad Física y Deporte; Filosofía y Geografía e Historia que disminuyen y otras que permanecen más menos constantes. En las que aumentan se observan grandes variaciones entre unas y otras; el mayor, en Veterinaria que aumenta 50 puntos<sup>433</sup>; también es grande el de Medicina que al final del periodo tiene casi un 70% de mujeres.

Dentro de cada área también hay diferencias importantes excepto en ciencias de la salud que es la más homogénea; en el resto hay una gran oscilación en cuanto a la presencia de mujeres entre unas y otras titulaciones. Las ciencias aparecen claramente ordenadas según la *pauta tasmaniana* pero, excepto en Física que está muy por debajo del resto, en todas las titulaciones hay más mujeres que hombres lo que pone en entredicho nuevamente la asociación ciencia-varón y letras-mujer. Además, en ciencias de la salud, que también se incluye entre las ciencias, el porcentaje de mujeres está por encima del 64% en todas ellas. Frente a ello, en ciencias sociales y humanidades es donde se da una mayor heterogeneidad ya que, por una parte, es donde hay más estudios en los que hay más varones que mujeres (el 25% en ciencias sociales y casi el 30% en humanidades) y, por otra, es donde están los estudios con un mayor porcentaje de mujeres dentro de las licenciaturas, superando el 80% Pedagogía y Psicopedagogía en ciencias sociales y Traducción e Interpretación en humanidades.

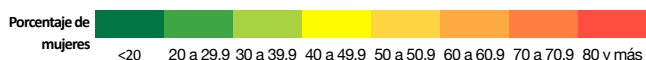
Con la enorme diversificación de estudios, los porcentajes verticales son poco ilustrativos ya que al repartirse en tantas titulaciones disminuyen las diferencias que, además, no son comparables con las de periodos anteriores; no obstante, ciñéndonos a las licenciaturas y, por tanto, tomando como base de cálculo del porcentaje el total de mujeres matriculadas en licenciaturas, las más elegidas al final del periodo son, por este orden, Derecho (13,4%) ADE (11,1%), Psicología (10,2%) Filología (6,2%) Medicina (4,8%) y Biología (4%). En el caso de los varones: Derecho (16,8%), ADE (15,6%), Economía (6,4), Historia (5,3), Psicología (4,8%) y Ciencias de la Actividad Física y Deporte (3,6). Con lo que, en cuanto a las preferencias de las mujeres, los cambios respecto al inicio del periodo son muy importantes y si se comparan las elecciones de varones y mujeres se observan tanto similitudes (las dos carreras más elegidas en primer y segundo lugar son las mismas pero algo más concentradas en los varones) como cambios.

---

433 El cambio en los estudios de Veterinaria es uno de los más acusados y más tardíos dentro de las ciencias de la salud. En una reciente tesis sobre las mujeres en los estudios de Veterinaria (Rodríguez Castaño, 2016) se afirma en las conclusiones que: “La inclinación de los estudios veterinarios, en épocas recientes, hacia materias relacionadas con la seguridad alimentaria, el cuidado del animal sano y su utilidad en terapias humanas, son también y en gran medida, responsables de la feminización existente de la profesión.” (209)

Tabla nº 25 Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Licenciaturas (1975 a 2005)

	1975-76		1980-81		1985-86		1990-91		1995-96		2000-2001		2005-06	
	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj
<b>Ciencias experimentales</b>														
Bioquímica									778	55,5	1.775	60,2	1.691	64,5
Biotecnología													1.235	69,9
Ciencias	52948	37,1	1899	37,9										
Cc. Ambientales									1.063	48,5	10.119	61,7	15.629	58,0
Cc. Biológicas			20.050	55,9	26.751	54,7	24092	56,9	29.807	61,7	31.562	64,6	25.798	65,8
Cc. Físicas			6.646	26,3	9.856	27,3	16503	30,8	19.845	30,1	14.614	30,0	9.155	29,9
Cc. Geológicas			1.828	29,5	2.767	35,8	3378	37,9	4.717	42,2	5.196	51,9	3.225	51,8
Cc. Matemáticas			8.086	42,6	9.022	50,5	12416	51,0	17.994	52,3	12.846	50,9	7.216	50,4
Cc. Químicas			15.014	40,8	17.918	47,1	24828	50,9	35.960	55,7	34.344	59,0	20.679	61,4
Cc. del Mar									2.283	54,1	2.294	59,3	1.663	65,9
Ciencia y Tec. Alimentos									2.119	67,0	2.807	67,9	2.796	76,3
Ciencias y Técnicas Estadísticas											720	53,2	495	50,5
Informática			4.112	25,0	8.153	33,2	14047	28,8						
<b>Ciencias de la Salud</b>														
Farmacia	22.024	62,3	20.367	66,5	22.729	69,5	23139	69,6	25.609	71,6	21.872	73,2	19.131	72,8
Medicina	70.166	34,3	71.595	43,6	47.678	50,6	36884	56,6	31.779	62,3	29.723	66,3	28.954	69,8
Odontología							2397	58,7	3.418	63,6	6.427	60,5	7.462	64,5
Veterinaria	4.191	18,4	6.612	30,2	13.032	37,8	11933	47,3	10.912	56,0	10.343	61,5	9.445	68,1
<b>Ciencias Sociales y jurídicas</b>														
Admón. y Direcc. de Empresas									71.156	48,8	98.692	50,3	89.522	52,6
Cc. Actividad Física y Deporte									6.505	28,6	8.586	28,8	13.059	25,9
Cc. Actuariales y Financieras									179	54,2	1.694	48,8	1.337	52,5
Cc. Económicas y Empresariales	33.752	21,7	45.195	24,4	72.307	35,7	130936	44,3	59.382	49,0	8.019	44,0	537	51,8
Cc. Políticas y Sociología	5.785	43,3	4.300	50,4	5.108	55,4	14846	54,6	4.196	61,8	2.090	61,7	-	-
Cc. Políticas y de la Admón.									9.300	55,0	11.444	52,3	10.234	47,5
Cc. de la Información	9.300	28,1	7.043	45,2	16.617	53,0	22960	61,3	4.751	59,8	397	50,6	278	47,8
Cc. del Trabajo											1.095	55,7	8.499	64,1
Comunicación Audiovisual									5.075	57,1	8.880	56,7	12.453	59,7
Criminología													1.280	50,1
Derecho	47.450	34,0	83.350	37,3	137.412	46,5	186321	53,3	200.682	55,9	155.830	55,9	102.116	55,3
Documentación									688	74,1	3.345	69,8	3.269	71,8
Economía									30.098	44,8	41.321	46,2	32.359	46,0
Enología											441	48,8	678	46,2
Invest. y Téc. de mercado									410	50,5	2.154	49,5	3.249	50,8
Pedagogía							19645	78,3	22.348	80,0	21.379	81,7	14.525	82,7
Periodismo									13.868	64,1	15.980	64,1	17.048	65,4
Psicología			18.432	61,9	33.984	70,9	46035	72,6	56.338	75,7	58.819	75,9	55.979	76,6
Psicopedagogía									4.975	76,9	11.261	80,2	17.588	81,2
Publicidad y Relaciones Públicas									6.201	69,6	9.445	69,6	15.698	70,5
Sociología									9.708	59,5	11.857	61,7	8.764	58,4
<b>Humanidades</b>														
Antropología Social y Cultural									1.188	73,2	3.138	68,6	9.536	67,5
Bellas Artes			3.670	52,5	8.321	57,9	10310	61,0	11.806	62,3	12.583	62,9	13.573	65,5
Estudios Religiosos	425	7,3	742	19,7	767	18,9	845	15,5	577	18,9	693	38,0	907	27,0
Estudios de Asia Oriental											-		970	50,7
Filología			28.791	65,4	48.815	72,6	56642	74,4	58.585	75,8	52.887	74,7	35.374	74,4
Filosofía							6338	50,4	7.921	41,7	10.004	41,5	7.756	40,8
Filosofía y Cc. de la Educación			29.710	60,5	34.299	66,0	4540	70,9	1.269	73,8	1.332	81,2	15	66,7
Filosofía y letras	78.063	60,1	7.271	60,8	6.665	66,2								
Geografía									4818	40,40	7.670	43,8	3.944	36,5
Geografía e Historia			39.198	58,8	54.695	60,4	48658	58,5	22188	57,40	9.626	49,6		
Historia									14445	48,90	22.608	48,1	26.067	44,2
Historia del Arte									9076	72,50	16.916	73,9	12.181	74,4
Historia y Cc. de la Música									83	69,90	1.097	59,6	1.817	56,2
Humanidades									3558	59,70	10.440	61,9	8.299	61,7
Lingüística									133	69,9	375	72,3	406	68,7
Teoría de Lit. y Lit. Comparada									63	66,7	489	66,5	653	65,7
Traducción e Interpretación									5.024	79,7	7.795	81,0	10.143	80,3



Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia



Por lo que, aunque se puede hablar de una aproximación en los espacios sociales de elección de varones y mujeres, lo que se refleja en que son casi un 40%, los estudios que se sitúan 10 puntos por encima o debajo del marginal que en esos momentos está en torno al 54% de mujeres para el total de la universidad (es decir los que tienen entre el 44 y el 64% de mujeres) hay una serie de estudios que cada vez se polarizan más en torno a un solo sexo.

Tabla nº 26 Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Arquitectura e Ingenierías Superiores (1975 a 2005)														
	1975-76		1980-81		1985-86		1990-91		1995-96		2000-2001		2005-2006	
	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj
Arquitectura	13.951	11,5	15.711	15,5	15.103	22,9	17892	31,7	23453	40,60	27.683	43,3	29.726	46,3
Ing. Aeronáutica	1.807	1,7	1.259	5,3	1.727	6,5	1621	13,6	1946	23,07	2.135	24,6	2.579	25,9
Ing. Agrónoma	2.480	7,3	3.080	16,1	4.407	22,8	6392	31,6	8249	37,57	9.587	41,7	6.831	42,6
Ing. Automática y Electrónica Ind.									158	8,86	1.176	10,7	1.210	14,8
Ing. Electrónica									1153	15,26	2.316	18,4	1.370	12,8
Ing Electromecánica ICAI	623	3,4												
Ing. Geodesia y Cartografía									289	25,61	451	36,1	431	38,1
Ing. Geólogo											978	32,4	1.012	39,6
Ing. Industrial	14.183	2,3	14.066	4,2	17.182	7,9	27196	14,8	32296	24,97	37.656	21,3	34.131	22,3
Ing. Informática									21035	23,55	25.599	17,6	29.847	17,4
Ing. Materiales									26	42,31	444	23,0	807	31,7
Ing. Naval y Oceánico	1.052	1,8	618	4,2	608	8,2	785	17,2	1364	23,31	1.146	24,1	917	27,2
Ing. Organizac. Industrial									465	15,91	2.694	18,0	4.444	24,8
Ing. Química	567	14,3	456	23,0	463	30,0	579	44,9	4243	48,72	11.651	50,9	11.372	53,8
Ing. de Cam.,Can.y Puertos	4.594	1,6	4.725	2,7	4.517	8,1	7000	15,8	10126	22,74	10.547	25,9	9.604	28,4
Ing. de Minas	1.569	2,5	1.100	7,8	1.596	13,3	2187	17,9	2873	22,42	2.759	24,6	2.004	27,8
Ing. de Montes	929	8,6	942	16,7	965	19,2	1042	27,9	2386	34,87	3.544	39,8	2.590	39,3
Ing. de Telecomunicaciones	5.457	2,4	4.190	4,0	5.945	8,7	10172	17,9	14653	24,04	17.666	25,3	18.888	26,9
Marina Civil							1574	6,2	1807	18,87	838	21,1	249	24,1
Máquinas Navales											192	16,7	272	13,6
Náutica y Transp. Marítimos											246	27,6	392	26,8
Radioelectrónica Naval											33	6,1		
<div><div>Porcentaje de mujeres</div><div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div><div>&lt;2020 a 29,930 a 39,940 a 49,950 a 50,960 a 60,970 a 70,980 y más</div></div>														
Fuente: Anuarios de 1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia														

Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia

En cuanto a las ingenierías superiores (tabla 26), aunque se incluyen aparte de las licenciaturas, tienen, a partir de la LGE, la misma categoría que estas, la misma duración y los mismos requisitos de acceso. La diferencia es que, hasta la LGE, se incluían formalmente dentro de la enseñanza superior pero no de la universitaria, aunque socialmente no existía tal diferencia ya que dentro del espacio social de elección de la clase media alta, que era la que en su mayoría nutría las filas de los estudiantes universitarios hasta los años sesenta, se incluían las ingenierías en el mismo plano que Medicina o Derecho. Por lo que, la diferencia principal entre licenciaturas e ingenierías superiores no se sitúa en el plano social sino en el de género. Pues si, tal como se ha visto, a partir de 1910 se va incrementando paulatinamente la presencia de mujeres en la universidad, no sucede lo mismo con las ingenierías superiores que en el curso 69-70 de un total de 41.955 alumnos matriculados sólo 1.053 eran mujeres, es decir un 2,5% de los estudiantes cuando en esos momentos en la universidad superaban el 25%. Así que, con la inclusión de estos estudios entre los universitarios, estas diferencias de género, que hasta este momento se dan fuera de la universidad, a partir de entonces se trasladan

al interior de ella, por lo que se hacen más palpables. Como se puede ver, al inicio del periodo, la proporción de mujeres es muy baja en todos los estudios, aunque ya se observan ciertas diferencias entre Arquitectura e Ingeniería Química y el resto.

La evolución a lo largo del periodo es muy similar en la mayoría de los estudios, aunque se pueden distinguir dos grupos. El primero de ellos incluye todas las titulaciones que ya existían en el curso 1975-76 en las que se produce un importante incremento en la presencia de mujeres, pese a ello, por partir de una presencia tan escasa, al final del periodo sólo en Ingeniería Química hay más mujeres que hombres, quedando Arquitectura e Ingeniería Agrónoma muy cerca también de la igualdad, además, las diferencias en el incremento de mujeres son grandes entre unos y otros estudios. En el segundo grupo, están las titulaciones surgidas en la década de los noventa, entre las que se incluye Informática, que no solo son las que al final del periodo tienen una más baja presencia de mujeres sino que, en general, desde su creación, se observa una disminución progresiva de la presencia de mujeres.

Tabla nº 27 Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Diplomaturas (1975 a 2005)														
	1975-76		1980-81		1985-86		1990-91		1995-96		2000-2001		2005-2006	
	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj
<b>Ciencias experimentales</b>														
Estadística			3.520	39,0	785	42,3	2426	49,1	5110	48,24	3.953	51,2	1.528	53,6
Informática			1.999	25,6	10.585	29,9	24305	27,6	8611	23,78	323	21,4		
<b>Ciencias de la Salud</b>														
Enfermería			14.149	76,6	17.416	82,6	21168	84,1	28382	83,44	31.355	84,0	32.433	84,1
Fisioterapia					209	72,2	2474	70,0	5282	70,52	10.732	64,5	12.263	66,6
Logopedia									883	91,28	2.208	92,6	2.386	91,1
Óptica y Optometría			955	49,9	2.319	57,1	3688	59,6	4198	60,55	4.687	66,5	4.007	69,9
Podología							447	66,9	622	63,83	1.560	63,8	1.862	66,1
Terapia Ocupacional									811	90,88	2.131	86,2	3.144	89,2
<b>Ciencias Sociales y jurídicas</b>														
Biblioteconomía y Documentación					1.120	77,1	2796	75,6	4056	73,72	4.734	70,3	2.963	69,9
Cc. Empresariales			22.774	32,8	44.520	43,7	80049	50,9	96752	54,01	90.234	52,9	79.275	53,6
Educación Social									4454	80,62	7.912	83,7	19.017	80,5
Graduado social							36267	63,4						
Gestión y Admón. Pública									6288	65,36	9.416	63,3	5.743	62,3
Maestro	70534	64,6	86551	69,4	75.410	75,3	52669	75,6	82786	72,54	95.550	72,7	96.197	74,2
Nutrición Humana y Dietética										1.527	82,6	4.065	85,5	
Relaciones Laborales									58489	66,00	47.804	66,4	29.732	66,2
Trabajo Social					5.848	86,2	11718	84,6	16777	83,05	17.633	86,2	20.724	82,3
Turismo (Dipl.)											20.209	75,9	31.824	75,0
<b>Humanidades</b>														
Estudios de carácter Religioso (Dipl.)									161	4,35	231	20,3	493	37,1
Traducción e interpretación			503	71,0	1241	916	2437	82,4	236	68,22				
<div> <div>Porcentaje de mujeres</div> <div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> </div> </div> <div> &lt;20   20 a 29,9   30 a 39,9   40 a 49,9   50 a 59,9   60 a 69,9   70 a 79,9   80 y más </div>														

Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia

Las tablas 27 y 28 recogen, respectivamente, los otros dos grandes grupos en los que, a partir de la LGE y hasta el año 2008 se estructuran los estudios universitarios: diplomaturas e ingenierías técnicas. Ambos con una

misma duración y unos mismos requisitos de acceso y ambos procedentes de las enseñanzas medias. Y ambos también con una procedencia social del alumnado muy diferente a la que hasta entonces tenían licenciaturas e ingenierías superiores. Eran estudios pensados para una rápida inserción profesional, más cortos y con unos requisitos de acceso diferentes, de hecho, eran estudios alternativos al bachillerato; estudios además más distribuidos por la geografía española ya que en muchas capitales de provincia donde no había universidad, sí había estudios de este tipo. Por lo que, en este caso, la adquisición del estatus universitario supuso una elevación en el nivel de estudios así como en el de los requisitos exigidos para el acceso; pero, sobre todo, implicó la posibilidad de acceder a la universidad a grupos sociales que hasta entonces quedaban excluidos (Torres Mora, 1994; Martínez y Pons, 2011) tanto de clase trabajadora como de clase media y media baja y/o de zonas rurales a los que la distancia a la universidad les suponía un impedimento (García de León y García de Cortazar, 1992)

Al mismo tiempo, las diferencias sociales que antes se daban en el acceso a la universidad generando un alumnado muy homogéneo, se comienzan a dar también en el interior, por lo que se empieza a hablar de la creciente heterogeneidad del alumnado e incluso, como plantea Jerez Mir (1997) del concepto de universidad dual: dos universidades diferentes por las diferencias en el origen social del alumnado de diplomaturas e ingenierías técnicas, por un lado y licenciaturas e ingenierías superiores por el otro. De manera que, a la jerarquía social de las titulaciones que se empieza a vislumbrar dentro de las diferentes licenciaturas, se añade una aún mayor, la que aparece entre diplomaturas y licenciaturas.

Las diplomaturas incluyen una serie de estudios muy diferentes entre sí, muchos de los cuales existían antes de su incorporación a la universidad que con la LGE, poco a poco, se van incorporando a ésta. Entre las últimas que se incorporan está precisamente Trabajo Social. A ellas se suman además una serie de titulaciones nuevas que, como en el caso de las ingenierías, surgen en la década de los noventa.

La particularidad de estos estudios es que muchos de ellos, cuando se incorporan a la universidad, tienen ya una amplia mayoría de mujeres, con lo que, en este caso, no puede hablarse, como en los demás, de un incremento importante de la presencia de mujeres, pero sí, en general, de un aumento, en casi todas ellas, de la presencia de mujeres, por lo que al final del periodo, con la excepción de los estudios religiosos, todas ellas están por encima del 50% y muchas, por encima del 80 e incluso algunas en torno al 90%. Debe destacarse además que son las nuevas titulaciones surgidas en la década del noventa, las que, al igual que sucede en las ingenierías superiores, presentan una mayor polarización (Logopedia, Terapia Ocupacional, Educación Social y Nutrición Humana y Dietética) pero en este caso hacia la presencia casi exclusiva de mujeres. Debe notarse que todas ellas son titulaciones centradas en aspectos muy concretos del cuidado a los otros, especialmente personas vulnerables y/ con problemáticas concretas.

Las ingenierías técnicas (tabla 28), al igual que las diplomaturas, son estudios de tres años que se impartían antes de su ingreso en la universidad en Escuelas Técnicas de Grado Medio integradas en las enseñanzas medias, los llamados peritos, escuelas en las que la presencia de mujeres era escasísima. Para el curso 1968-69 de un total de 61440 matriculados, las mujeres no llegaban al 3%, por lo que, al igual que las diplomaturas, este tipo de enseñanzas, al integrarse en la universidad, arrastran consigo características externas, de manera que el porcentaje de casi 5% de mujeres en estos estudios en el curso 1975-76 ha de interpretarse en el contexto de un progresivo aumento del número y la proporción de mujeres a lo largo de todo el periodo. Al final del periodo son el 25% del estudiantado, por lo que, a lo largo del mismo se produce un aumento medio de 20 puntos en su presencia. Lo que, en términos absolutos significa un incremento todavía mayor, ya que a lo largo del periodo el número de estudiantes de ambos sexos se multiplica por algo más de 4

mientras que las mujeres incrementan su presencia en mucha mayor medida pasando de ser algo menos de 2500 al principio a casi 55.000 al final lo que implica que su presencia en estos estudios se ha multiplicado por más de veinte, cuando en el conjunto de la universidad, en este mismo periodo, el número de mujeres se multiplica por algo más de cuatro. De hecho, en este tipo de estudios es donde, comparativamente se produce el mayor incremento de mujeres, seguido muy de cerca por las ingenierías superiores en las que el número de mujeres se multiplica aproximadamente por 19, mientras que en las licenciaturas se multiplica por algo más de 3 y en las diplomaturas por casi 5,5.

Tabla nº 28 Alumnado matriculado y porcentaje de mujeres en Arquitectura e Ingenierías Técnicas (1975 a 2005)														
	1975-76		1980-81		1985-86		1990-91		1995-96		2000-2001		2005-2006	
	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj	Total	% muj
Arquitectura Técnica	12.387	6,6	9.927	13,5	9.951	18,9	16553	24,6	23310	33,69	24.106	33,9	27.191	36,0
Ing. Téc.Aeronáutica	872	1,7	1.250	5,8	1.856	7,0	1643	14,9	1532	25,20	1.468	23,8	2.099	23,0
Ing. Téc.Agrícola	4.544	12,8	7.050	21,7	9.150	25,3	14204	30,7	20955	36,70	24.675	43,8	15.174	43,1
Ing. Téc. Diseño Industrial									803	34,50	3.585	39,1	5.433	45,5
Ing. Téc. Eléctrica			214	0,5										
Ing. Téc.Forestal	348	8,0	859	17,9	1.166	23,0	2318	29,7	5490	35,41	7.036	38,2	4.965	38,4
Ing. Téc.Industrial	24.880	3,4	23.922	5,0	31.607	7,0	48542	11,3	64249	16,70	64.437	18,8	61.314	18,8
Ing. Téc.Informática de Gestión									16799	27,41	33.888	25,9	30.197	23,9
Ing. Téc.Informática de Sistemas									14206	15,01	31.579	13,6	30.569	12,9
Ing. Téc. Minera	1.749	2,7	1.357	6,0	1.695	6,7	2801	10,9	4535	19,01	3.556	23,3	2.530	27,1
Ing. Téc. Naval	515	1,0	1.726	9,0	530	7,2	1617	10,6	1996	15,83	1.877	20,8	1.475	22,4
Ing. Tec. Tejidos de Punto			39	2,6										
Ing. Téc.Topográfica	425	6,6	548	11,7	967	17,8	2.726	24	4.791	31,04	4.523	32,1	4.094	34,4
Ing. Téc.de Obras Públicas	2.401	2,2	1.726	9,0	1.712	10,9	4321	17,1	8631	26,35	9.334	28,8	11.777	31,0
Ing. Téc. de Telecomunicación	2.642	2,2	3.391	3,0	5.420	6,4	9491	17,0	12788	19,82	16.239	19,6	18.996	22,4
Ing. Tec. Tejidos de Punto			39	2,5										
Ing. Topográfica			548	5,0										
Marina Civil (Dipl.)									930	18,82	1.916	19,4	1.698	15,9
Politécnicas			1.331	5,0										
<div><div>Porcentaje de mujeres</div><div><div>&lt;20</div><div>20 a 29,9</div><div>30 a 39,9</div><div>40 a 49,9</div><div>50 a 59,9</div><div>60 a 60,9</div><div>70 a 70,9</div><div>80 y más</div></div></div>														
Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia														

De todos modos, es importante distinguir dos fases en el conjunto de este periodo ya que el fuerte crecimiento del numero de mujeres se produce hasta mediados de los noventa, especialmente entre el año 1985 y 1995; a partir de entonces se ralentiza hasta detenerse e incluso invertirse ya que en el último lustro se produce un decrecimiento del numero de mujeres en estos estudios, aunque también, pero algo menor, de varones.

Por lo que respecta a las diferencias entre unas y otras titulaciones, los aumentos varían mucho de unas a otras, los máximos, en torno a 30 puntos, se dan en Arquitectura Técnica, I.T Agrícola, I.T.Forestal, I.T Topográfica e I. T de Obras Públicas. En el otro extremo están, de nuevo, estudios surgidos en los noventa relacionados con la informática y las telecomunicaciones, en los que en lugar de incrementarse, decrece la presencia relativa de mujeres.

**Tabla nº 29. Evolución del porcentaje de mujeres en ingeniería técnicas, ingenierías superiores, diplomaturas y licenciaturas (1975-76 a 2005-26)**

	TOTAL ING.TÉCNICA		TOTAL ING SUPERIOR		TOTAL DIPLOMATURAS		TOTAL LICENCIATURAS	
	AMBOS SEXOS	% mujeres	AMBOS SEXOS	% mujeres	AMBOS SEXOS	% mujeres	AMBOS SEXOS	% mujeres
1975-76	50.763	4,9	47.212	5,5	70.534	64,6	324.104	41,3
1980-81	52.046	9,2	46.146	9,2	130.451	62,2	423.911	46,4
1985-86	64.054	11,9	52.513	14,1	159.453	63,7	578.531	52,7
1990-91	104.216	17,6	76.440	21,0	240.444	61,4	717.693	55,6
1995-96	181.015	23,9	126.522	28,8	323.898	65,4	832.878	58,4
2000-01	228.219	25,2	159.341	29,1	352.199	68,2	815.024	59,7
20005-06	217.512	25,0	158.676	30,5	347.656	70,3	694.687	60,8

Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia

Para terminar con el análisis de este periodo se presenta en las tabla 29, 30 y 31 un análisis comparativo de la presencia relativa de hombres y mujeres en los diversos tipos de estudio. En la primera de ellas puede verse como, por una parte, la presencia relativa de mujeres a lo largo del periodo es mucho mayor en licenciaturas y diplomaturas que en los estudios técnicos, especialmente en las diplomaturas, aunque se van acortando las diferencias entre ambas, pero, por otra, el incremento más alto de la presencia de mujeres se da en las ingenierías superiores y, el más bajo, en las diplomaturas.

**Tabla nº 30. Evolución de la proporción de mujeres en cada tipo de estudio respecto del total de mujeres (1975-75 a 2005-6)**

CURSO	ING.TÉCNICA	ING SUPERIOR	DIPLOMATURAS	LICENCIATURAS	TOTAL MUJERES
1975-76	1,3	1,4	24,7	72,5	100(184.396)
1980-81	1,7	1,5	28,3	68,6	100(286.944)
1985-86	1,8	1,8	24,1	72,4	100 (421.626)
1990-91	3,2	2,8	25,4	68,7	100 (580.765)
1995-96	5,6	4,7	27,2	62,5	100 (778.133)
2000-01	6,9	5,6	28,9	58,6	100 (830.412)
20005-06	7,1	6,3	31,8	54,9	100 (769.598)

Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia

En la tabla nº 30 se analiza la presencia relativa de mujeres en cada tipo de estudios respecto al total de mujeres en cada periodo; lo que pone en evidencia que, pese al gran incremento de la presencia de mujeres en estudios de tipo técnico, el tipo de titulación más elegido por ellas, con diferencia, a lo largo del periodo son las licenciaturas, aunque según va avanzando el periodo se incrementa su presencia en los otros tres y disminuye en las licenciaturas.

Además, si se suman en cada curso el porcentaje de mujeres en licenciaturas e ingenierías superiores el resultado siempre es superior al 60% lo que cuestiona las afirmaciones sobre la preferencia de las mujeres por las diplomaturas; de nuevo, en la base de esta afirmación está la confusión entre unos y otros tipos de porcentaje: que las mujeres sean mayoría en las diplomaturas no implica necesariamente que tengan preferencia por este tipo de titulaciones.

Si se comparan las tablas 30 y 31, se pone de manifiesto las enormes diferencias que, aunque se difuminan algo al final del periodo, existen entre las elecciones de varones y mujeres que se explican, sobre todo, en el

nivel de los grandes números, por las diferencias respecto a la elección de estudios técnicos. Si al principio del periodo son un tercio de los varones quienes están matriculados en estos estudios, aunque luego baja algo durante la década de los ochenta, en el curso 1995-6 vuelven a ser un tercio y a partir de aquí va aumentando hasta que en el curso 2005-6 son el 42% de los varones que están en la universidad los que están matriculados en estudios técnicos. Mientras que en las mujeres, si al principio del periodo no llegaban al 3% quienes se matriculaban en estudios, al final, pese al aumento, no llegan al 14%.

**Tabla nº 31. Evolución de la proporción de varones en cada estudio respecto del total de varones (1975-6 a 2005-6)**

CURSO	ING.TÉCNICA	ING SUPERIOR	DIPLOMATURAS	LICENCIATURAS	TOTAL varones
1975-76	20,0	12,7	10,4	56,9	100(308.217)
1980-81	13,8	7,5	14,1	64,7	100(365.610)
1985-86	13,0	10,5	13,5	62,9	100 (432.925)
1990-91	15,4	10,8	16,7	57,1	100 (558.028)
1995-96	20,1	13,1	16,3	50,5	100 (686.180)
2000-01	23,6	15,6	15,5	45,4	100 (724.371)
2005-06	25,1	17,0	15,9	42,0	100 (648.933)

Fuente: Anuarios de ,1977,1983,1988, 1993 y 1998; Inebase (2000-2006) y elaboración propia

Todo lo lo cual pone de relieve el cuidado que ha de tenerse al analizar estos datos. En primer lugar, como se ha podido ver, las afirmaciones que asocian a las mujeres con estudios de letras o con diplomaturas, carecen de fundamento, más allá de que socialmente la presencia mayoritaria de mujeres en algunos de estos estudios lleve a la confusión. Las diferencias básicas están en el eje de los estudios técnicos por un lado y los relacionados con el cuidado, por el otro. Pero con una gran diferencia: así como no se puede afirmar que las mujeres eligen mayoritariamente estudios ligados al cuidado, aunque sí lo es su presencia en estos estudios, sí puede afirmarse que, aunque no sean mayoría, una gran parte de los varones se decantan por estudios de tipo técnico. Por lo que, pese al gran incremento de mujeres en estos estudios, siguen siendo minoría en casi todos ellos. Por otra parte, se ha de destacar la escasa presencia de los varones en las diplomaturas. Además, a partir de mediados de los noventa se observa una desaceleración, estancamiento e incluso inversión de las tendencias hacia la equiparación. A lo que contribuye la gran polarización que existe hacia uno u otro sexo en las titulaciones que surgen en esta década.

Estos datos, tal como se ha visto en el capítulo 4, coinciden con las tendencias observadas en otros países (Charles y Bradley, 2002 y 2009: England y Le, 2006; Barone, 2011, entre otros) que se refieren tanto a la asimetría en el proceso como a la desaceleración, e incluso, estancamiento que se observa a partir de mediados de la década de los noventa, especialmente en los países más industrializados. England y Li (2006) en EEUU se refieren a a la asimetría del proceso de disminución de la segregación horizontal que se produce fundamentalmente por la incorporación de mujeres a estudios tradicionalmente masculinos entre 1940 y 1990 que explican, sobre todo, por la devaluación de lo relacionado con lo femenino. Respecto a la desaceleración y/ o estancamiento en esta tendencia, especialmente en las sociedades más industrializadas, Charles y Bradley (2002, 2009) lo explican por la combinación de dos creencias: la ideología de género esencialista y la tendencia hacia la autoexpresión y autorrealización del yo alentada por la creencia en la libre elección defendida desde el neoliberalismo. Lo cual significa poner el énfasis en estas dos cuestiones. La primera relativa al posible cambio en la tendencia hacia la disminución de la desagregación y la segunda, en la asimetría del proceso, que en general, implica el movimiento de mujeres hacia estudios considerados masculinos, pero no lo contrario. Por ello,



entramos en el análisis del último periodo con el objetivo puesto en ver la evolución de ambas tendencias en los años más recientes y, por tanto, los menos estudiados.

#### 6.3.2.4. De 2008 a la actualidad

A partir del curso 2008-2009 se produce uno de los cambios más profundos en la universidad española ya que comienza a implantarse el llamado Plan de Bolonia, es decir, la adaptación de los estudios universitarios al *Espacio Europeo de Educación Superior*. Lo que supuso, entre otras cosas, la desaparición progresiva y equiparación de las diplomaturas y licenciaturas que fueron sustituidas por los títulos de grado, en su mayor parte de cuatro años, pudiéndose optar posteriormente a estudios de postgrado entre los que se incluyen máster y doctorado.

Aunque los estudios de grado se empezaron a implantar durante el curso 2008-2009 fueron muy pocos los que se pusieron en marcha en dicho curso. No es hasta dos años después cuando la implantación se generaliza en todas las universidades de manera que en el curso 2010-2011 ya no hay alumnos nuevos ni en ingenierías técnicas ni en diplomaturas ni en primeros ciclos de licenciaturas e ingenierías superiores. No obstante, durante varios años coexisten en la universidad las antiguas diplomaturas y licenciaturas, en extinción, con los nuevos estudio de grado. Paralelamente, las estadísticas de la enseñanza universitaria que hasta el año 2010-11 elaboraba y publicaba el INE, pasan a ser realizadas a partir del curso siguiente por el Consejo de Universidades, con los consiguientes cambios que ello supone; además, si en un primer momento las estadísticas publicadas por este organismo iban referidas cuando se desagregaban, a titulaciones, más adelante se modificó para adaptarlo al ISCED-F 2013<sup>434</sup> desagregando por sectores, campos y ámbitos de estudio. Todo ello hace más complejo el tratamiento de los datos y dificulta la comparabilidad con periodos anteriores. Por todo ello, el análisis de este periodo se ha hecho en dos partes. Una primera centrada exclusivamente en estudios de grado, en la que se ha hecho un análisis comparando las tendencias de seis cursos (2010-11 a 2015-16) en varias universidades españolas tomando como unidad de análisis las diferentes titulaciones<sup>435</sup> y otra segunda, a nivel nacional, para el curso 2016-17 según la clasificación del Servicio Estadístico del Consejo de Universidades.

El primero de los análisis, por la amplitud de sus tablas se recoge en el anexo 2. La decisión de centrarse exclusivamente en los grados fue tomada para simplificar las tablas puesto que se quería ver los patrones, y la inclusión de diplomaturas y licenciaturas, así como la de los dobles grados, elevaba excesivamente el número de titulaciones y complicaba la realización y visualización de las tablas. Por otra parte, como muchos de los grados proceden de adaptaciones de las anteriores diplomaturas y licenciaturas y, al mismo tiempo, todo el alumnado es de nueva matriculación, es en los grados donde se pueden observar en mayor medida los posibles cambios o permanencias respecto a etapas anteriores. La fecha de inicio se fijó en el curso 2010-11 porque antes, al no haberse incorporado todas las universidades, los datos para los grados son escasos, incompletos y, en muchas ocasiones, los números demasiado pequeños para permitir un análisis estadístico con ciertas garantías ya que con pequeños números la variabilidad de los porcentajes es demasiado grande. Para la elección de las universidades se trató, en primer lugar de diversificar al máximo, procurando que estuvieran representadas las diferentes zonas geográficas españolas, por lo que se decidió incluir una universidad por cada comunidad autónoma; otro requisito fue que debían ser universidades que incluyeran el Grado en Trabajo Social y, además,

---

434 La ISCED-F forma parte de las clasificaciones de la *International Standard Classification of Education* (ISCED) y la F se refiere a la clasificación relativa a los campos (fields) de estudio.

435 Estos datos se tomaron antes de que el Servicio Estadístico del Consejo de Universidades cambiara la forma de presentación de los datos adaptándola al ISCED 2011 por lo que los datos relativos al curso 2015-16 son provisionales ya que, al ir a buscar los definitivos, la presentación había cambiado y no aparecían desagregados por grados.

que fueran grandes (para que el número de alumnos en las diferentes titulaciones fuera lo menos pequeño posible), públicas y con una amplia diversidad de titulaciones (lo que excluía, por ejemplo, las universidades politécnicas). Con estos cinco criterios se hizo la selección, siendo elegidas las universidades que aparecen en las tablas del Anexo 2, quedando representadas todas las comunidades autónomas excepto Cantabria al no existir en su universidad el Grado de Trabajo Social. Además, se incluyó la UNED por las posibles variaciones respecto a las presenciales debido a las diferencias en su estudiantado.

Con los datos se elaboraron cinco tablas, una para cada una de las cinco ramas de conocimiento: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingeniería y Arquitectura. El objetivo era, por una parte, detectar diferencias y similitudes entre unas y otras regiones y, por otra, aunque es un periodo corto, ver la evolución de las tendencias, especialmente en relación con lo observado en los primeros años del 2000; todo ello además sin perder de vista el objetivo de situar el Trabajo Social en relación con las demás titulaciones.

Respecto al primer objetivo, sorprende la gran semejanza en los patrones que se observan en las diferentes universidades, hasta el punto de que constantemente vienen a la mente las palabras de Bourdieu cuando distingue entre reglas y regularidades y se sorprende del modo en que tantas personas, sin obedecer reglas y eligiendo libremente, produzcan esas regularidades. Y advierte del peligro de la confusión de pasar de unas a otras:

Pasar de la *regularidad*, es decir de lo que se produce con una frecuencia estadísticamente mensurable, y de la fórmula que permite explicarla, al *reglamento* conscientemente editado y conscientemente respetado o a la *regulación inconsciente* de una misteriosa mecánica cerebral o social, ésas son las dos maneras más comunes de deslizarse del modelo a la realidad y de la realidad al modelo. (Bourdieu, 2007: 65-66)

Por lo que, efectivamente, cuando hablamos de patrones nos movemos en el terreno de los modelos que tratan de describir los patrones de elección, pero es llamativa la tremenda semejanza que existe en diferentes lugares siendo producto de la elección libre, consciente, reflexiva y personal de miles de jóvenes año tras año.

*Ciencias de la Salud* (anexo 2 tabla 2) es la que tiene un porcentaje de mujeres más alto para el conjunto de las titulaciones, oscilando entre el 70 y el 75% y además es una de las que presenta una mayor homogeneidad entre las diversas titulaciones que incluye. Todas ellas, a excepción de Fisioterapia - en la que además se observa una tendencia a la baja en la presencia de mujeres-, están por encima del 60%. Además, las diferencias entre unas y otras titulaciones se repiten en unas y otras universidades. En general, Logopedia es la titulación con un mayor porcentaje de mujeres (en torno al 90%) y por encima del 80% suelen estar Enfermería, Terapia Ocupacional, Nutrición Humana y Dietética y, a continuación, más cerca del 80 que del 70% se sitúa Psicología.

En el otro extremo se sitúa *Ingeniería y Arquitectura* (anexo 2, tabla 5) con un porcentaje de mujeres que, para el conjunto de las titulaciones, oscila de unas universidades a otras, con alguna excepción, entre el 15 y el 25%. En este caso, se observa también un patrón que se repite en las diferentes universidades: los pocos estudios técnicos que superan el 50% de mujeres son siempre: Arquitectura o ingenierías en Diseño, Matemáticas, Industrial, Química o Agroalimentaria y, en la cúspide, Ingeniería Biomédica que, en ocasiones, supera el 60% de mujeres. En el otro extremo se sitúan las ingenierías Electrónica, Mecatrónica, Mecánica, Naval y, especialmente, Informática, con porcentajes de mujeres en muchos casos menores del 10%.

En el caso de las *Ciencias* (anexo 2, tabla 4) el porcentaje de mujeres para el conjunto está en torno al 50%, a veces por debajo y a veces por encima, pero muy cerca de este valor. No existen diferencias extremas ya que no hay titulaciones cuyo porcentaje esté ni por encima de 80 ni por debajo de 20. Pero, sin embargo, existe un patrón muy claro y repetido de las titulaciones según el porcentaje de mujeres: continúa claramente presente la *pauta tasmaniana* de la que hablaba Carabaña (1984) a principios de los ochenta: en la parte más baja, Física

ente el 20 y 25%, le siguen Geología en torno al 35%; Matemáticas, 45%,; Química, 50%; y todas las que llevan el prefijo *bio*, entre el 55 y el 70% y en la cúspide, Ciencia y Tecnología de los Alimentos.

En Artes y Humanidades (anexo 2, tabla 3) la proporción de mujeres está entre el 60 y 65% para el conjunto de las titulaciones Y, aunque muchas de ellas entre el 60 y el 80%, hay algunas titulaciones por encima de 80, en su mayoría estudios de Lengua mientras otras, Filosofía, Historia y Geografía tienen en todas las universidades unos porcentajes muy bajos, en torno al 30-35%, 30% y 20-25% respectivamente, e incluso, se observa una cierta tendencia en muchas de las universidades a la disminución. Llama la atención y ha de destacarse de nuevo, la gran similitud que se observa en todas las universidades y, la tendencia hacia una presencia cada vez menor de mujeres en Filosofía, Geografía e Historia, carreras todas ellas procedentes de Filosofía y Letras, identificada tradicionalmente con las mujeres.

La situación en *Ciencias Sociales y Jurídicas*, donde se incluye Trabajo Social, es muy similar a la de Humanidades, pero con diferencias todavía más grandes entre unas y otras titulaciones y, de nuevo, con un patrón muy claro que se repite en las distintas universidades. Pese a las grandes diferencias, las titulaciones más demandadas se encuentran en los lugares centrales: Educación Primaria, con alguna excepción, entre el 60 y 65%, Derecho en torno al 60% y ADE, entre 40 y 50%, esta última con cierta tendencia hacia la disminución. Tendencia que, en general, se puede observar, aunque levemente, en muchas de las titulaciones que están por debajo del 50%. En el extremo inferior está Ciencias de la Actividad Física y Deporte (20-25%) seguido por Geografía (25%) Economía (45%) y, en algunos casos, Comunicación Audiovisual. En el otro extremo están, por lo general en un mismo orden, Educación Infantil que, casi siempre, con más de un 90% de mujeres, e incluso, muchas veces superando el 95%, es, sin duda, la más polarizada de todas las carreras universitarias; Educación Social (entre el 80 y el 90%); Pedagogía (80-85%) y Trabajo Social en torno al 80%. Llama muchísimo, de nuevo, la atención, que con la especialización se ponen en evidencia mayores diferencias, ya que la separación de los antiguos estudios de Magisterio en Educación Primaria e Infantil ha hecho que bajase la proporción de mujeres en la primera y subiese extraordinariamente en la segunda. La presencia casi exclusiva de mujeres en Educación Infantil trae ecos de voces pasadas, como la ya citada de González Blanco (1930) justificando que “La mujer tiene una aptitud sorprendente para educar a la infancia, precisamente por su inferioridad racional, que la aproxima al niño, haciéndole comprenderlo e identificarse con él” (510) o la legislación franquista que estipulaba, hasta 1970, que en las escuelas de párvulos solo podría haber maestras. Al parecer, sin leyes que lo regulen, en los próximos 40 años, la gran mayoría de los niños tendrán en sus primeros años maestras. Resulta curioso y produce cierta perplejidad, que siendo estos modelos los primeros que aprenden los niños al salir de la esfera exclusivamente familiar, no haya campañas de todo tipo animando a los varones a matricularse en estos estudios; por el contrario, las campañas que promueven una mayor presencia de mujeres en la ciencia, de donde solo se las puede considerar excluidas, o bien teniendo en cuenta la segregación vertical, o bien aplicando un concepto muy estrecho de lo que es la ciencia, son muchas desde hace muchos años. Pero no es en la ciencia sino en los estudios técnicos, especialmente los TIC, donde hay proporcionalmente muy pocas mujeres, pero, tal como se ha visto, no solo porque las mujeres los elijan poco sino porque los hombres los eligen mucho y este aspecto relacional es el que no hay que perder de vista. Probablemente si hay tantas mujeres en Educación Infantil sea, especialmente, porque los varones no eligen estos estudios.

Por último, hay que destacar dos tendencias que se observan en los datos al comparar las distintas universidades, la primera, varias veces apuntada en otros estudios, son las diferencias de la UNED con las universidades presenciales, pues, aunque los patrones son muy semejantes, en general, la proporción de

mujeres es algo menor.<sup>436</sup> La segunda parece apuntar, aunque que habría que investigarlo más despacio y en un periodo más amplio, hacia una mayor polarización en las grandes ciudades, por ejemplo, en el caso de Educación Infantil el porcentaje de mujeres en las universidades investigadas de Madrid, Barcelona y Valencia es, respectivamente, al final del periodo: 94,6%, 96% y 92,5%, por encima de la media en otras universidades. Lo mismo sucede con Pedagogía (88,3%, 86,3% y 84%) y Trabajo Social (84,1%, 86,3% y 85%). Y en ADE, son Madrid y Barcelona quienes tienen los porcentajes más bajos de mujeres. Tendencia que quizá, aunque es muy prematuro afirmarlo, podría ir en la línea de lo encontrado por algunos autores en el plano internacional referente a una mayor segregación horizontal en los países más industrializados (Charles y Bradley, 2009; Sikora y Pokropek, 2012)

En el caso de Trabajo Social, las diferencias de estas tres universidades con el resto son, aunque pequeñas, interesantes ya que el resto de las universidades investigadas en el curso 2015-16 (excepto La Laguna que está también en 85%) están en torno al 80% y algunas de ellas han bajado de este umbral, aunque se quedan muy próximas (Navarra, Castilla La Mancha, Zaragoza y UNED en el 79%). Sólo hay una, la del País Vasco en la que el porcentaje de mujeres ha disminuido sensiblemente respecto al resto situándose en el 73%.

Respecto a la comparación con la etapa anterior, entre 2005 y 2015 no se observan cambios significativos, lo que implica que continúa la tendencia hacia la ralentización e incluso el estancamiento que comienza a mediados de los noventa, es más, en algunos estudios se incrementa algo la tendencia hacia la polarización, especialmente en los extremos como el caso de algunas ingenierías, sobre todo las relacionadas con estudios TIC así como Ciencias de Actividades Físicas y Deporte, Geografía e Historia, por un lado, y por otro, Educación Infantil.

El segundo análisis, a nivel nacional, para el curso 2016-17, incluye todos los estudiantes matriculados en grados y dobles grados así como los pocos que todavía quedan matriculados en licenciaturas y diplomaturas<sup>437</sup>. Todo ello es posible porque la clasificación que se usa es la elaborada por el Consejo de Universidades adaptada al ISCED-F 2013 -en la que se diferencia entre *sector*, y *ámbito de estudio*-; a partir de ahí, y solo con fines estadísticos elaboran una clasificación más desagregada adaptada al sistema universitario español en la que se agrupan los estudios oficiales en *campos de estudio* y es esta última, junto con los sectores, la que se ha utilizado para el análisis por ser la más cercana a las titulaciones.

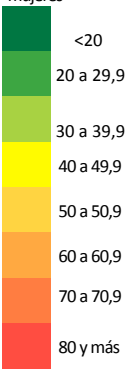
Para tener una primera visión, más general, en la tabla 32 se han ordenado de menor a mayor los diferentes sectores según el porcentaje de mujeres comparando además el total de los matriculados con los matriculados de nuevo ingreso. Como puede verse, para el conjunto de España, en el curso 2016-17, existen amplias distancias entre los diferentes sectores. Además, al aparecer la *Informática* como un sector aparte de otros estudios técnicos, destaca el bajísimo porcentaje de mujeres. En el otro extremo, pero menos polarizado, aparece *Educación*, que de nuevo, al estar separado de las ciencias sociales se destaca por la altísima presencia de mujeres. A continuación de uno y otro, en cada extremo, aparecen respectivamente *Ingeniería*, *industria y construcción*, por un lado y *Salud y Servicios Sociales* por el otro; por lo que el eje que marca las diferencia en los extremos es el que va de los objetos y la técnica hasta las personas y su cuidado. Además, si se comparan los datos de matriculados con los de alumnos de nuevo ingreso, las distancias no parece que se estén atenuando, más bien hay indicios de lo contrario, puesto que tanto en *Ingenierías* como en *Ciencias* y, en menor medida *Negocios*, *administración* y *derecho* -todas ellas por debajo del 54% que es el marginal del

---

436 Ver, por ejemplo, la tesis sobre la UNED de Agudo (2008).

437 Solo quedan este año 19.211 frente a 1.284.041 matriculados en grados por lo que su inclusión no significa grandes cambios.

porcentaje de mujeres- se observa un descenso; mientras que en *Salud y servicios sociales* hay un ligero aumento, quedando las demás igual.

Sector de estudio	Total	% mujeres	Nuevo ingreso	% mujeres	<div>                     Porcentaje de mujeres   </div>
<b>Total</b>	<b>1.303.252</b>	<b>54,7</b>	<b>340.988</b>	<b>54,4</b>	
06-Informática	46.032	12,1	13.466	12,1	
07-Ingeniería, industria y construcción	182.785	28,4	41.001	26,2	
10-Servicios	49.541	43,8	12.831	43,8	
05-Ciencias	83.585	49,2	22.691	47,7	
08-Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	21.332	50,1	4.410	50,3	
04-Negocios, administración y derecho	287.318	53,0	74.297	51,7	
02-Artes y humanidades	142.270	60,6	40.552	59,5	
03-Ciencias sociales, periodismo y documentación	157.827	61,4	45.360	61,3	
09-Salud y servicios sociales	181.716	70,7	43.812	71,3	
01-Educación	150.846	77,8	42.568	77,5	

Fuente: S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia.

Sector de estudio	Ambos sexos	% en cada sector respecto al total de estudiantes	Mujeres	% en cada sector respecto al total de mujeres	Varones	% en cada sector respecto al total de varones	% mujeres - % varones
01-Educación	150.846	11,6	117.425	16,5	33.421	5,7	10,8
02-Artes y humanidades	142.270	10,9	86.233	12,1	56.037	9,5	2,6
03-Ciencias sociales, periodismo y documentación	157.827	12,1	96.963	13,6	60.864	10,3	3,3
04-Negocios, administración y derecho	287.318	22,0	152.405	21,4	134.913	22,8	-1,4
05-Ciencias	83.585	6,4	41.103	5,8	42.482	7,2	-1,4
06-Informática	46.032	3,5	5.589	0,8	40.443	6,8	-6,1
07-Ingeniería, industria y construcción	182.785	14,0	51.873	7,3	130.912	22,2	-14,9
08-Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria	21.332	1,6	10.680	1,5	10.652	1,8	-0,3
09-Salud y servicios sociales	181.716	13,9	128.463	18,0	53.253	9,0	9,0
10-Servicios	49.541	3,8	21.706	3,0	27.835	4,7	-1,7
<b>Total</b>	<b>1.303.252</b>	<b>100,0</b>	<b>712.440</b>	<b>100,0</b>	<b>590.812</b>	<b>100,0</b>	

Fuente: S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia.

Si se comparan los porcentajes verticales (tabla 33) se observa la persistencia de importantes diferencias en las elecciones de mujeres y varones; especialmente, por una parte, en *Educación*, donde las mujeres están casi 11 puntos por encima y *Salud y servicios sociales*, 9 por encima; por el otro lado están los sectores en los que están los varones por encima de las mujeres: *Ingeniería, industria y construcción*, es donde se producen las mayores diferencias estando el porcentaje de varones que optan por estudios de este sector casi 15 por encima

del porcentaje de mujeres e *Informática*, en el que los varones están 6 puntos por encima, lo que es muy importante dado lo reducido de este sector en el que solo un 0,8 % de las mujeres lo eligen frente a un 6,8% de los varones. Aunque, tanto en varones como en mujeres, el sector donde hay más matriculados es *Negocios, administración y derecho*, sector hasta ahora muy igualado pero con cierta tendencia hacia la disminución en el porcentaje de mujeres, sector que eligen un 21,4% de las mujeres y un 22,8% de los varones. En el resto de los sectores, aunque hay diferencias, no son tan grandes como los ya señalados, cabe destacar una ligera distancia a favor de las mujeres en *Artes y Humanidades* (2,6%) y *Ciencias Sociales, Periodismo y Documentación* (3,3%) y, a favor de los varones en *Ciencias* (1,4%) y *Servicios* (1,7%). Por último, señalar, que en el análisis de estos datos se ha de tener en cuenta que las distancias y su importancia están también en función de la magnitud de los porcentajes que se comparan. Aunque la diferencia en *Negocios, administración y derecho* es la misma que la de *Ciencias*, no se pueden interpretar igual puesto que en el primer caso hablamos de porcentajes por encima de 20 puntos y en el segundo en torno a los 6. Además, dentro de cada sector hay importantes diferencias, especialmente en algunos como *Servicios* que agrupa una amplia gama de estudios muy heterogéneos. Por ello, para terminar el análisis se han elaborado la tabla 34 y la figura 9 en las que se trata de obtener una visión de conjunto de los diversos *campos de estudio* según el porcentaje de mujeres.

En la tabla 34 se han ordenado todos los campos según el porcentaje de mujeres y, a partir de ahí, se han clasificado en ocho grupos. Poco hay que comentar más que, por una parte y respecto al conjunto de los estudios, la evidencia de la permanencia de los mismos patrones que se observaban en las diferentes universidades y, por otra parte, que entre los más de 120 campos de estudio, Trabajo Social aparece el octavo de los que tienen un mayor porcentaje de mujeres. Si se comparan los extremos, de nuevo, se pone de manifiesto que el principal eje en el que se distribuyen varones y mujeres es el que va desde los objetos, la maquinaria, la técnica, la materia no orgánica y las actividades físicas hacia la vida, las personas y el cuidado.

En la representación gráfica, si se observa en horizontal se puede ver la forma en que se distribuyen en cada sector los diferentes campos de estudio y en vertical, los estudios que, perteneciendo a diferentes sectores, presentan un porcentaje similar de mujeres. Puesto que no parece necesario hacer una interpretación exhaustiva de los datos interpretando cada sector, ya que, de nuevo, los patrones son muy claros y vienen a corroborar lo visto, nos limitaremos a destacar algunas cuestiones que llaman la atención como, por ejemplo, las diferencias dentro de las *Humanidades* y *Ciencias Sociales*; en concreto sería interesante indagar el porqué de los bajos porcentajes de Historia y Geografía, estudios tradicionalmente asociados a las mujeres. Es interesante también ver, de nuevo, la perfecta ordenación de las ciencias según la *pauta tasmanina*; o la amplitud que abarcan las ingenierías en las que, dentro de la técnica, se puede distinguir la más "mecánica" y dirigida a objetos, de la dirigida al cuidado, tanto del entorno como al vestido y, especialmente, la alimentación.

Es interesante, en este sentido, la semejanza de las características asociadas a los diferentes estudios y a quienes los ejercen con las características asignadas a los estereotipos masculino y femenino. Así, las elecciones se relacionan con los estereotipos de género que ligan lo femenino a lo expresivo-comunal y lo masculino a lo instrumental-agéntico (López Sáez, 1994). Y, desde luego, si se examinan las diferentes elecciones a la luz de los rasgos típicos de los estereotipos masculino y femenino, tomadas de Barberá (2005) y recogidos en la tabla 1 (capítulo 2), impresiona la semejanza entre la presencia o ausencia de dichos rasgos en la percepción de los estudios con la presencia de más/menos mujeres/varones en ellos. Evidentemente, no son solo los estereotipos de género los que influyen en las elecciones y, desde luego, no influyen del mismo modo a todos los individuos, ni siquiera, posiblemente influyen en todos. Se habla aquí, no de lo que sucede en el plano personal, sino en el estadístico.



**Tabla nº 34. Estudiantes matriculados en la universidad en Grado y Primer y Segundo Ciclo en campos de estudio y porcentaje de mujeres en el curso 2016-2017.**

Campo de estudio	Ambos Sexos	% mujeres	Campo de estudio	Ambos Sexos	% mujeres
<b>GRUPO 1 ( Menor de 20%)</b>			<b>GRUPO 5 (de 50% a 59,9%)</b>		
071602 - Ingeniería del automóvil	81	7,4	072301 - Ingeniería textil	66	50,0
071401 - Ingeniería de computadores	1.959	10,3	041601 - Comercio	2.698	50,3
101402 - Gestión deportiva	66	10,6	071201 - Ingeniería medioambiental	861	50,8
061301 - Desarrollo de software y de aplicaciones	3.695	11,3	073103 - Urbanismo y paisajismo	25	52,0
103101 - Enseñanza militar	152	11,8	041401 - Marketing	11.857	52,1
061302 - Desarrollo de videojuegos	1.010	11,9	041303 - Gestión y administración pública	5.881	53,0
061901 - Informática	40.436	12,0	031406 - Sociología	6.857	53,2
071503 - Ingeniería mecánica	24.816	13,1	053101 - Química	15.258	53,2
071988 - Otras ingeniería	757	13,3	022201 - Arqueología	1.196	54,5
071302 - Ingeniería eléctrica	8.371	13,8	042101 - Derecho	111.495	55,7
071404 - Ingeniería electrónica industrial y automática	15.192	14,5	091988 - Otras ciencias de la salud	93	57,0
071405 - Ingeniería en electrónica	4.627	16,5	053201 - Ciencias del mar	1.315	57,7
101401 - Actividad física y del deporte	19.879	17,9	032101 - Comunicación	3.288	58,2
022101 - Religión y teología	293	18,4	091401 - Ingeniería biomédica y de la salud	2.428	59,1
071603 - Ingeniería naval y oceánica	3.204	19,1	<b>GRUPO 6 (de 60% a 69,9%)</b>		
103201 - Protección de la propiedad y las personas	577	19,2	091101 - Odontología	9.828	60,0
<b>GRUPO 2 (de 20% a 29,9%)</b>			051202 - Biotecnología	6.095	60,1
104101 - Náutica y transporte marítimo	1.379	20,1	031402 - Criminología	11.555	60,1
061303 - Ingeniería multimedia	876	20,4	022901 - Humanidades	3.551	60,7
071403 - Ingeniería de telecomunicación	13.872	20,5	032102 - Periodismo	19.047	61,5
102201 - Prevención y seguridad laboral	299	21,1	041302 - Relaciones Laborales y Recursos Humanos	23.309	61,8
071502 - Ingeniería en tecnologías industriales	19.206	23,3	031401 - Antropología social y cultural	5.060	61,8
071601 - Ingeniería aeronáutica	7.076	23,5	051101 - Biología	17.705	61,8
072201 - Ingeniería de materiales	1.343	24,8	053988 - Otras ciencias	163	63,2
071402 - Ingeniería de sonido e imagen	2.661	25,3	072103 - Ingeniería alimentaria	557	63,7
053301 - Física	9.808	25,3	023102 - Lenguas clásicas	1.466	64,5
071901 - Ingeniería de organización industrial	6.464	25,8	051201 - Bioquímica	3.942	64,5
072401 - Ingeniería de minas y energía	2.440	26,4	101302 - Gestión hotelera	310	64,8
082101 - Ingeniería forestal y montes	3.039	26,6	032201 - Información y documentación	2.030	66,1
061988 - Otras informática	15	26,7	091201 - Medicina	43.108	66,4
031404 - Geografía	690	27,0	011301 - Educación primaria	73.567	66,9
104102 - Servicio de transporte terrestre	180	27,8	091504 - Podología	2.544	67,0
071301 - Ingeniería de la energía	3.191	28,4	101501 - Turismo	25.037	67,1
053202 - Geografía y ordenación del territorio	3.263	28,7	031403 - Estudios y gestión de la cultura	780	67,6
073202 - Ingeniería civil	11.573	29,0	072101 - Ciencia y tecnología de los alimentos	4.941	67,9
104103 - Servicios de transporte aéreo	809	29,7	021302 - Historia del arte	15.111	68,7
<b>GRUPO 3 (de 30% a 39,9%)</b>			021301 - Bellas artes	10.229	68,9
073102 - Ingeniería geomática, topografía y cartografía	1.027	30,9	031202 - Relaciones internacionales	2.948	69,3
081103 - Ingeniería agrícola, agropecuaria y medio rural	4.814	32,2	091601 - Farmacia	18.100	69,8
022202 - Historia	22.437	32,4	<b>GRUPO 7 (de 70% a 79,9%)</b>		
081102 - Ingeniería agraria y agroalimentaria	3.828	35,6	023201 - Lenguas y dialectos españoles	13.893	70,5
022301 - Filosofía	7.289	36,1	041403 - Publicidad y relaciones públicas	13.488	70,7
054101 - Matemáticas	10.210	37,7	023202 - Literatura	871	70,7
073201 - Arquitectura técnica	7.278	37,9	084101 - Veterinaria	9.480	72,7
011401 - Otros maestros	34	38,2	091503 - Nutrición humana y dietética	6.007	73,1
031101 - Economía	25.268	38,4	091402 - Óptica y optometría	3.608	73,2
081201 - Ingeniería horticultura y jardinería	171	39,2	023101 - Lengua inglesa	18.720	73,3
031201 - Política y gestión pública	10.037	39,4	023103 - Otras lenguas extranjeras	4.198	73,6
<b>GRUPO 4 (de 40% a 49,9%)</b>			031301 - Psicología	69.736	74,0
071902 - Nanotecnología	309	40,5	021201 - Diseño	4.994	74,2
053203 - Geología	2.178	41,1	051901 - Biomedicina	1.283	75,9
054201 - Estadística	1.449	43,0	021501 - Artes escénicas	377	76,9
101301 - Gastronomía y artes culinarias	853	43,1	021401 - Conservación y restauración	1.580	77,0
031988 - Otras ciencias sociales y jurídicas	500	43,2	023901 - Lenguas modernas y aplicadas	4.943	78,6
071101 - Ingeniería química industrial	10.930	46,1	<b>GRUPO 8 (80% y más)</b>		
041301 - Administración y empresa	105.877	46,4	091301 - Enfermería	45.709	80,4
041201 - Financiera y actuarial	172	47,1	023104 - Traducción e interpretación	10.761	80,4
051988 - Otras ciencias de la vida	36	47,2	011901 - Educación social	20.233	80,7
071501 - Ing. en diseño industrial y desarrollo del producto	6.859	47,4	092301 - Trabajo social	21.747	81,9
021502 - Música	1.608	47,4	091505 - Terapia ocupacional	3.803	83,1
052101 - Ciencias ambientales	10.880	47,7	011101 - Pedagogía	12.329	83,5
091501 - Fisioterapia	21.233	47,9	031405 - Igualdad de género	31	87,1
073101 - Arquitectura	22.489	49,1	041402 - Protocolo y eventos	698	89,1
041202 - Finanzas y contabilidad	11.843	49,5	023988 - Otras lenguas	103	90,3
072102 - Enología	610	49,7	091502 - Logopedia	3.508	91,1
021101 - Audiovisual, imagen y multimedia	18.650	49,7	011201 - Educación infantil	44.683	93,0

Fuente: S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia.

Figura nº 9. Estudiantes matriculados en estudios de Grado y Primer y Segundo ciclo según sector, campo de estudio y porcentaje de mujeres . Curso 2016-2017 (1ª PARTE)

	0-10	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	70-80	80-90	90-100
01. Educación							Educación primaria		Educación social	Educación infantil
								Pedagogía		
02. Artes y humanidades				Historia	Música	Arqueología	Humanidades	Lengua y dialectos españoles	Traducción e interpretación	
				Filosofía	Audiovisual, imagen y multimedia		Lenguas clásicas	Literatura		
							Historia del arte	Lengua inglesa		
							Bellas Artes	Otras lenguas extranjeras		
								Diseño		
								Artes escénicas		
								Conservación y restauración		
								Lenguas modernas y aplicadas		
03. Ciencias sociales, periodismo y documentación			Geografía	Economía		Sociología	Criminología		Igualdad de género	
				Política y gestión pública			Periodismo			
							Antropología social y cultural			
							Información y documentación			
							Estudios y gestión de la cultura			
							Relaciones internacionales			
04. Negocios, administración y derecho					Administración y empresa	Comercio	Rel. laborales y recursos	Publicidad y relaciones públicas	Protocolo y eventos	
					Financiera y actuarial	Marketing				
					Finanzas y contabilidad	Gestión y administración pública				
						Derecho				
05 Ciencias			Física	Matemáticas	Geología	Química	Biotechnología	Biomedicina		
			Geografía y ordenación del territorio		Estadística		Biología			
					Ciencias ambientales		Bioquímica			
06. Informática		Desarrollo del software y Desarrollo de videojuegos Informática	Ingeniería multimedia							

Figura nº 9 . Estudiantes matriculados en estudios de Grado y Primer y Segundo ciclo según ámbito, campo de estudio y porcentaje de mujeres. Curso 2016-2017 (cont.)

	0-10	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	70-80	80-90	90-100
07. Ingeniería, industria y construcción.	Ingeniería del automóvil	Ingeniería de Computadores	Ingeniería de telecomunicación	Ingeniería geomática, topografía y cartografía	Nanotecnología	Ingeniería textil				
		Ingeniería mecánica	Ingeniería en tecnologías industriales	Arquitectura técnica	Ingeniería química industrial	Ingeniería medioambiental	Ingeniería alimentaria			
		Ingeniería eléctrica	Ingeniería aeronáutica		Ingeniería en diseño industrial y desarrollo del producto	Urbanismo y paisajismo	Ciencia y tecnología de los alimentos			
		Ingeniería electrónica, industrial y automática	Ingeniería de materiales		Arquitectura					
		Ingeniería electrónica	Ingeniería de sonido e imagen		Enología					
		Ingeniería naval y oceánica	Ingeniería de organización industrial							
			Ingeniería de minas y energía							
			Ingeniería de la energía							
			Ingeniería civil							
08- Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca, y veterinaria			Ingeniería forestal y de montes	Ingeniería agrícola, agropecuaria y medio rural				Veterinaria		
				Ingeniería agraria y agroalimentaria						
				Ingeniería horticultura y jardinería						
09. Salud y Servicios Sociales					Fisioterapia		Odontología	Nutrición humana y dietética	Enfermería	Logopedia
							Medicina	Óptica y optometría	Trabajo social	
							Podología	Psicología	Terapia ocupacional	
							Farmacia			
10. Servicios		Gestión deportiva	Náutica y transporte marítimo		Gastronomía y artes culinarias		Gestión hotelera			
		Enseñanza militar	Prevención y seguridad laboral				Turismo			
		Actividad física y del deporte	Servicio de transporte terrestre							
		Protección de la propiedad y las personas	Servicio de transporte aéreo							

Fuente: S.G. de Coordinación y Seguimiento Universitario. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia.

Por otra parte, en las diferentes investigaciones revisadas en el capítulo 4 se pone de manifiesto la influencia del nivel socioeconómico familiar, especialmente el nivel educativo de los padres, en el tipo de elección universitaria, por lo que no puede hablarse ni de mujeres ni de varones como conjunto más que en el plano estadístico en el que nos estamos moviendo, ya que no todas las mujeres (ni todos los varones) tienen el mismo *espacio social de elección*. Por lo que, en el próximo capítulo se tratará de indagar en los diferentes espacios sociales de elección según el género y el origen social así como la situación en ellos del Trabajo Social.

## 6.4. Los estudios de trabajo social

Aunque este último epígrafe es central para el desarrollo de la tesis va a ser breve; no porque tenga menos importancia sino porque a lo largo de este capítulo y el anterior se ha ido desarrollando el marco para comprender la situación del trabajo social tanto en el campo profesional como en el disciplinario, así como su posición respecto a otros estudios en cuanto a la composición por sexo de su alumnado. Por lo que en este epígrafe, además de ampliar lo visto con algunos datos, se trata, simplemente, de articular todo lo visto. Para ello, en un primer momento se concreta, a partir de su historia, la situación del trabajo social en el campo universitario, para después analizar los posibles cambios en la presencia de mujeres y varones entre sus estudiantes en relación con los diferentes cambios de estatus que van experimentando estos estudios.

### 6.4.1. Situación del trabajo social en el campo universitario

Tal como se ha visto en el capítulo 5, el trabajo social surge como heredera de grupos de mujeres, tanto religiosas como laicas, que a través de sus prácticas voluntarias van desarrollando unas formas de hacer, por lo general ligadas a discursos religiosos o políticos, que, poco a poco, se van profesionalizando y que, por tanto, van desarrollando mecanismos de cierre profesional entre los que destacan los dirigidos a regular el acceso a la profesión mediante una formación reglada. Cierre profesional que no es fácil de conseguir precisamente por las dos notas que caracterizan las actividades de las que proceden: femeninas y voluntarias.

Las primeras escuelas surgen en España tomando como modelo escuelas religiosas europeas. La mayor parte durante el franquismo, impulsadas por la Iglesia, en su mayoría a través de Cáritas, y en menor medida, por la Sección Femenina (ver tabla 9). El reconocimiento oficial de los estudios no se da hasta la década de los sesenta incluyéndose en las enseñanzas medias aunque para el acceso se exigía el título de Bachiller Superior. Desde la profesión se trató de que la LGE incluyera estos estudios como diplomatura, pero no fue así y se clasificaron como superiores no universitarios, de manera que su incorporación a la universidad como diplomatura no se produjo hasta mediada la década de los ochenta tras una larga lucha. Al poco tiempo, y ya dentro de la universidad, comenzaron las movilizaciones para lograr la licenciatura, objetivo que no se consiguió directamente pero que, con el cambio y la adaptación al EEES, a partir de 2008, progresivamente (como se ve en la tabla 35) los estudios de trabajo social pasaron a ser estudios de grado, con lo que se igualaron en categoría académica con las antiguas licenciaturas.

Aunque dicho proceso supuso una mejora en el estatus académico así como la posibilidad de incrementar la investigación, generó también algunos problemas ya que el cambio implicó la paulatina desaparición de las escuelas universitarias con los consiguientes problemas de ubicación de los nuevos grados. Lo que ha ido llevando a situaciones administrativas muy diferentes entre unas y otras universidades ya que mientras algunas escuelas permanecen, otras se han transformado en facultades, en otras se han unido varias de las antiguas escuelas creando nuevas facultades y, en otros casos, se han incorporado a facultades ya existentes más o menos próximas académicamente al trabajo social.

Tabla nº 35. Curso de comienzo de los estudios de Grado en Trabajo Social en las universidades españolas

2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Comillas y Zaragoza	Barcelona,, Complutense de Madrid, Deusto,Extremadura, Huelva, Illes Balears, Jaén, La Laguna, La Rioja, Lleida, Murcia, Pablo de Olavide, Ramon LLul, Rovira y Virgili, Salamanca y Valencia (Estudi General)	Alicante, Almería, Cádiz, Castilla- La Mancha, Girona, Granada, Las Palmas de Gran Canaria, Málaga, Oviedo, País vasco, Pública de Navarra, Santiago de Compostela, U.N.E.D, Valladolid y Vic- Central de Cataluña	La Rioja y León	Católica de Valencia y San Vicente Mártir
Fuente: INE, SIIU y elaboración propia				

En el curso 2016-17 (tabla 36) el Grado en Trabajo Social se imparte en 31 centros (además de la UNED) y hay, además, siete dobles grados de Trabajo Social en los que se une con una serie de titulaciones muy diversas: Criminología, Educación Social, Lengua de Signos y Comunidad Sorda, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Sociología y Terapia Ocupacional. Respecto a los centros en los que se ubican estos grados, solo en seis universidades existe una Facultad de Trabajo Social; en otros casos aparece el nombre de Trabajo Social junto con el de otra u otras titulaciones (Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social del País Vasco, Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid o Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la U. de Lleida). En varias universidades se incluyen en facultades de Ciencias Sociales y Jurídicas, lo que tiene sentido al ser unos estudios incluidos en esta rama, pero en otras están incluidos en facultades cuya relación con el Trabajo Social no está tan clara: desde la Facultad de Ciencias Jurídicas (U. Rovira i Virgili ) a Filosofía y Letras (U. de las Illes Balears) pasando por la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la U. de Alicante o las de Educación o Educación y Psicología en Cataluña.

En la tabla 36 se han incluido también, con objeto de situar los estudios de trabajo social, tanto los de grado como doble grado, en relación con otras titulaciones respecto a la demanda, tres de los indicadores que utiliza el SIIU (Sistema Integrado de información Universitaria) en las estadísticas de acceso al sistema universitario.

El primero de ellos es la *Nota mínima de acceso*, la llamada nota de corte, que es la nota del alumno que ha ingresado con menor nota. Oscila entre 5 y 14. En los diversos Grados de Trabajo Social la nota no es muy alta, aunque hay diferencias importantes de unas a otras titulaciones. Donde se nota una subida sensible de la nota es en los dobles grados, pero esto no es algo exclusivo del trabajo social sino de la universidad en conjunto.

La importancia de la nota de corte estriba en que, además de condicionar el acceso, la nota de acceso del año anterior es uno de los datos que los estudiantes tienen en cuenta a la hora de elegir entre las diferentes titulaciones; además, en general, se valoran más las titulaciones con una mayor nota de acceso, sin tener en cuenta, en muchas ocasiones, que la nota no está solo en función de la demanda sino también de la oferta.

La *Preferencia* de la titulación se obtiene dividiendo el número de preinscritos en primera opción por la oferta en dicha titulación, por lo que pone en relación la demanda en primera opción con la oferta de plazas y, por tanto, un aumento se puede deber tanto al aumento de la demanda en primera opción como a la disminución de la oferta.

**Tabla nº 36. Situación administrativa e indicadores de demanda de los diferentes estudios de Trabajo Social (Grado y Doble Grado) en el curso 2016-2017 en las universidades públicas presenciales**

Titulación	Nota de acceso	Preferencia	Adecuación	Centro
Grado en Trabajo Social por la U. de Almería	5	159,44 %	57,14 %	Centro de Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. de Cádiz	6,767	144 %	73,08 %	Facultad de Ciencias del Trabajo /sede Jerez)
Grado en Trabajo Social por la U. de Granada	6,29	144,62 %	70,65 %	Facultad de Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. de Huelva	5	119,23 %	42,96 %	Facultad de Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. de Jaén	5	127,14	57,43 %	Facultad de Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. de Málaga	7,26	143,98 %	73,72 %	Facultad de Estudios Sociales y del Trabajo
Grado en Trabajo Social por la U. Pablo de Olavide	7,35	107,5 %	56,17 %	Facultad de Ciencias Sociales
PCEO G. en Educación Social / G. en Trabajo Social Pablo de	9,082	243,33 %	91,67 %	Facultad de Ciencias Sociales
PCEO G.en Sociología / G. en Trabajo Social Pablo de Olav	7,4	95 %	57,38 %	Facultad de Ciencias Sociales
Grado en Trabajo Social por la U. de Zaragoza	5	159,44 %	84,53 %	Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Grado en Trabajo Social por la U. de Oviedo	5,155	92,63 %	87,14 %	Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellana
Grado en Trabajo Social por la U. de las Illes Balears	5,028	112,86 %	69,7 %	Facultad de Filosofía Y Letras
Grado en Trabajo Social por la U. de La Laguna	7,763	138,33 %	88,14 %	Facultad de Ciencias Políticas, Sociales y de la Comunicación
Grado en Trabajo Social por la U. de Las Palmas de G.C.	7,25	245,55 %	71,79 %	Facultad de Ciencias Jurídicas
Grado en Trabajo Social por la U. de Las Palmas de G.C.	5	90,91 %	67,21 %	Estructura Teleformación ULPGC
Grado en Trabajo Social por la U. de León	5	33,33 %	66,67 %	Escuela Universitaria de Trabajo Social Ntra. Sra. del Cami
Grado en Trabajo Social por la U. de Salamanca	5	125 %	55,1 %	Facultad de Ciencias Sociales
Grado en Trabajo Social por la U. de Valladolid	5,321	173,33 %	81,67 %	Facultad de Educación y Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. de Castilla-La Mancha	5,142	152,86 %	90,91 %	Facultad de Trabajo Social de Cuenca
Grado en Trabajo Social por la U. de Castilla-La Mancha	5,019	81,43 %	100 %	Facultad de Ciencias Sociales Talavera de la Reina
Grado en Trabajo Social por la U. de Barcelona	7,469	121,67	89,75 %	Facultad de Educación
Grado en Trabajo Social por la U. de Girona	7,02	96,67 %	79,37 %	Facultad de Educación y Psicología
Grado en Trabajo Social por la U. de Lleida	5	100 %	69,88 %	Facultad de Educación , Psicología y Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. Rovira i Virgili	5,6	61,54 %	78,75 %	Facultad de Ciencias Jurídicas
Grado en Trabajo Social por la U. de Alicante	6,77	88,75 %	66,04 %	Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Grado en Trabajo Social por la Universitat de València	7,17	101,3 %	71,3 %	Facultad de Ciencias Sociales
Grado en Trabajo Social por la U. de Extremadura	7,3	20 %	90,91 %	Centro universitario Santa Ana
Grado en Trabajo Social por la U. de Santiago de Compostela	5	98,75 %	65,48 %	Escuela Universitaria de Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. de Vigo	5,53	88 %	65,38 %	Facultad de Ciencias de la Educación
Grado en Trabajo Social por la U. Autónoma de Madrid	5	56,67 %	81,48	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle
Grado en Trabajo Social por la U. Complutense de Madrid	6,623	93,54 %	52,87 %	Facultad de Trabajo Social
PCEO Grado en Criminología / Grado en Trabajo Social po	10,997	433,33 %	46,67 %	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus de Madrid)
Grado en Trabajo Social por la U. Rey Juan Carlos	8,249	97,5 %	40 %	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus deAlcorcón)
PCEO G. en Lengua de Signos Española / G. en T.S.(URJC)	9,076	120%	57,14%	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus deAlcorcón)
PCEO G. en Rel. Laborales y Recursos Humanos/G. en TS (URJC)	9,572	170%	44,44%	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus deAlcorcón)
Grado en Trabajo Social por la U. Rey Juan Carlos	5,231	15 %	30 %	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus de Aranjuez)
PCEO G.en Criminología / G.en Trabajo Social Rey Juan Ca	10,077	30 %	-	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus de Aranjuez)
PCEO G. en Rel. Laborales y Recursos Humanos/G. en TS (URJC)	5	6,67 %	20 %	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (campus de Aranjuez)
PCEO G. en Terapia Ocupacional / G en Trabajo Social (URJC)	10,957	320 %	85,71 %	Facultad de ciencias de la Salud (Campus de Alcorcón)
Grado en Trabajo Social por la U. de Murcia	5	176 %	81,08 %	Facultad de Trabajo Social
Grado en Trabajo Social por la U. Pública de Navarra	5,318	137,27 %	82,41 %	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Grado en Trabajo Social por la U. del País Vasco/Euskal He	7,291	149,6 %	71,07 %	Facultad de Relaciones Laborales y Trabajo Social. Sección Álava
Grado en Trabajo Social por la U. de La Rioja	5	230 %	82,22 %	Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Fuente SIU. Ministerio de Educación y Ciencia



Los valores de los diferentes Grados de Trabajo Social tienen una amplia oscilación, pero, en general, están a la par que la mayoría de las titulaciones, ya que solo hay unas pocas titulaciones que están muy por encima de las demás en la preferencia. Por dar algunos datos que permitan contextualizar los de Trabajo Social, nos fijamos en las titulaciones de la Comunidad de Madrid. Lo primero que se observa es que, en general es mayor la preferencia en los dobles grados que en los grados, estando los primeros habitualmente por encima de 200, incrementándose el valor del indicador según los grados que los formen, así suele estar por encima de 600 en todos los dobles grados en los que una de las titulaciones es la de Estudios Internacionales y también es alta en los que aparece Criminología o algunos relacionados con la informática y los videojuegos y es especialmente alta en los dobles grados de Ciencias de la Actividad Física y Deporte y Fisioterapia en la URJC (1500%), Matemáticas y Física en la UCM (1268%) y Criminología y Psicología en la URJC (1160%). Respecto a los grados, los valores más altos suelen ser los de los grados de Ciencias de la Salud, especialmente Medicina que suele estar por encima 600, pero también rondan esa nota en la Complutense, Fisioterapia y Veterinaria; algo por debajo, en torno a 450 se sitúa Odontología muy próxima Biotecnología que se sitúa entre las más altas de las incluidas en la rama de Ciencias. Otros grados que destacan por su alta preferencia son Tecnología para la Sociedad de la información en la Politécnica, Criminología y las relacionadas con el diseño de videojuegos.

Respecto al otro indicador, *Adecuación de la titulación*, que se obtiene dividiendo el número de matriculados de nuevo ingreso en primera opción por el número total de matriculados de nuevo ingreso y que, al ser una proporción, oscila entre 0 y 100, es un indicador con el que, a nuestro juicio, ha de tenerse sumo cuidado en su interpretación. Pues aunque efectivamente informa sobre el porcentaje de alumnos que han elegido y no han elegido esa titulación en primera opción y lo deseable es que la mayor parte del alumnado pueda acceder a la titulación más deseada y, por tanto, se supone que cuanto más se aleje el valor de 100 es peor, la interpretación no puede ser lineal ya que, entre otras cuestiones ha de relacionarse con la nota de acceso. Por ejemplo, en el caso de Medicina, en muchas universidades la *adecuación* es bastante baja (por ejemplo, en Zaragoza es del 31%) pero eso no significa que para el otro 69% que no eligieron en primera opción no sea su titulación preferida, sino que preferían haberla estudiado en otra universidad ya que la dificultad de acceso a estos estudios hace que muchos alumnos que se lo pueden permitir económicamente se desplacen a otras ciudades. Por otra parte, muchos alumnos al conocer la nota de acceso del año anterior y su propia nota, no eligen como primera opción los estudios más deseados sino aquellos a los que creen que pueden acceder, con lo que la distinción tajante e identificación: primera opción-estudios más deseados/ otras opciones-estudios no deseados ha de ponerse en cuestión y matizarse. Este indicador, de nuevo, presenta en el Grado de Trabajo Social una gran variabilidad de unas a otras universidades por lo que no se pueden hacer valoraciones generales para el conjunto.

Para completar la visión sobre la evolución y situación de los estudios de Trabajo Social en la universidad y, aunque la investigación se centra en los estudiantes, ha parecido conveniente explorar la situación del profesorado desde una perspectiva de género. La principal pregunta es: hasta qué punto se refleja en el profesorado de Trabajo Social, respecto al total del profesorado universitario, que la mayoría de los profesionales y estudiantes de trabajo social sean mujeres. Para ello se ha hecho un análisis desagregado por sexo y categoría comparando en varios cursos académicos el profesorado del Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales con el conjunto del profesorado universitario (tabla 37).

Bien es verdad que no se cubre todo el profesorado que imparte su docencia en Grados de Trabajo Social, ya que una proporción importante pertenece a otras áreas, pero la elección de este grupo de profesores viene determinado, por una parte, por la desagregación de las estadísticas que, para el conjunto nacional es por áreas de conocimiento y no por centros o titulaciones, pero además, es a este área a la que acceden los y las tituladas

en Trabajo Social que quieren dedicarse a la docencia universitaria y, además, la mayor parte de quienes están en ella son trabajadores sociales. Varias son las ideas que, brevemente, pueden destacarse. En primer lugar, si nos fijamos en el conjunto del profesorado universitario, destaca, todavía, la sobrerrepresentación de varones en el profesorado universitario, pues, aunque se observa también una tendencia hacia la equiparación, en el curso 2016-17 la distancia entre el porcentaje de mujeres en el profesorado (40,5%) y en el alumnado (54,7%) es todavía importante. Además, se observa una clara segregación vertical ya que según se asciende en la categoría profesional desciende paralelamente el porcentaje de mujeres, especialmente en el caso de los profesores funcionarios.

Tabla nº 37. Personal docente de los centros propios de las universidades públicas y porcentaje de mujeres en cada categoría																
	Trabajo Social y Servicios Sociales								Total universidades							
	2000-01		2005-2006		2010-2011		2016-17		2000-01		2005-2006		2010-2011		2016-17	
	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres	Ambos sexos	% de mujeres
Catedráticos de Universidad			1	0,0	2	0,0	6	16,7	7642	12,3	8666	14,0	10321	18,1	10017	21,3
Titulares de Universidad	4	0,0	8	50,0	41	43,9	59	55,9	24556	33,8	28046	36,5	30425	38,9	28057	40,3
Catedráticos de Escuelas Univer	7	42,9	16	62,5	10	70,0	5	60,0	2063	29,7	2471	32,7	1412	30,0	861	31,0
Titulares de Escuelas Univer.	127	71,7	169	72,2	100	77,0	53	73,6	12196	40,0	12048	41,6	7662	41,6	4284	40,2
Otro funcionarios							-								99	38,4
Contratados Doctores					9	55,6	51	58,8			1950	49,3	6866	48,7	11347	48,6
Profesores Ayudantes Doctores					7	42,9	38	68,4			1301	49,4	2885	50,3	3223	50,4
Ayudantes	5	60,0	11	72,7	17	70,6	10	70,0	4053	47,9	3087	46,8	2083	48,0	575	48,7
Profesores Asociados	118	67,8	166	63,9	200	65,5	253	66,8	30057	34,4	28962	34,1	23722	33,8	22871	40,3
Profesor asociado de CC Salud							7	71,4					6944	39,8	8679	45,0
Profesores Colaboradores			11	81,8	62	59,7	65	61,5			1916	40,7	3259	46,4	2026	46,3
Personal investigador					2	100,0							6412	48,3		
Profesor lector							1	100,0							328	50,3
Profesor sustituto							36	77,8							2570	54,2
Profesores Visitantes					1	100,0	1	100,0	391	29,2	421	39,4	616	45,3	903	45,5
Maestros de taller											59	10,2	43	4,7		
Otro personal docente	2	100,0	7	42,9	12	66,7	2	50,0	1527	42,8	2545	42,0	5415	49,7	325	43,7
Profesores Eméritos					3	66,7	-		399	10,0	405	16,0	725	25,0	694	25,8
TOTAL	263	68,1	389	67,4	466	65,0	587	65,4	82884	33,6	91877	35,1	108790	38,3	96859	40,5

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (1998-2010); Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010-2016) y elaboración propia

Respecto a los profesores del Área de Trabajo Social y Servicios Sociales, tal como era previsible por la alta presencia de mujeres entre sus estudiantes y profesionales, el porcentaje de mujeres está muy por encima del que hay en el resto del profesorado. Sin embargo, han de hacerse dos observaciones al respecto, la primera es que, frente a la tendencia observada en el conjunto del profesorado, en el área de Trabajo Social y Servicios Sociales la tendencia es contraria ya que se observa un estancamiento, e incluso, una leve disminución en el porcentaje de mujeres. La segunda es que si se pone en relación el porcentaje de mujeres en el profesorado con el que hay en el conjunto de los estudiantes y la profesión, se observa una sobrerrepresentación de varones, lo que es significativo, si se tiene en cuenta que la docencia universitaria es una de las salidas más prestigiosas en trabajo social. Además, la situación de mujeres y varones en las diferentes categorías docentes, no solo reproduce el mismo patrón que se observa en el resto del profesorado, sino que las distancias entre el

porcentaje de mujeres y varones en las respectivas categorías docentes se acentúa, lo que, de nuevo pone en duda el término feminización, ya que los esquemas tradicionales de género no solo se reproducen en el interior de una profesión con una mayoría de mujeres sino que, incluso, se incrementa su peso.

Según todo lo visto en este y capítulos anteriores, la situación actual de los estudios de Trabajo Social en la universidad arrastra consigo toda su historia, de manera que, en las múltiples jerarquías que estructuran el campo universitario, se suele encontrar en la parte inferior.

Bourdieu identifica dos jerarquías como las principales que estructuran el campo académico: la social y la científica. Respecto a la primera, tal como se ha visto en el capítulo 4, Trabajo Social se sitúa entre las titulaciones cuyos estudiantes proceden de familias con niveles socioeconómicos más bajos, y más concretamente entre las que tienen un menor capital educativo; desde el punto de vista científico, durante mucho tiempo el trabajo social ha estado subordinado a otras ciencias como la psicología y la sociología por lo que, actualmente, entre sus mayores debilidades se reconoce la falta de una teoría propia y su débil posicionamiento académico.

A estas jerarquías se pueden añadir otras. En primer lugar la relacionada con la nota de acceso que, en el imaginario de quienes eligen, ordena las carreras con una mezcla de criterios entre más o menos valoradas, por una parte y más o menos fáciles, por otra, y aunque la nota de acceso para el Grado de Trabajo Social ha subido algo en los últimos años, no es alta, por lo que se sitúa entre las titulaciones consideradas fáciles y poco valoradas; lo que además implica, aunque varía mucho de unas a otras universidades, que se encuentra entre los estudios en los que un número considerable de alumnos accede sin ser su primera opción. Otra de las jerarquías que persisten es la que sitúa los estudios de ciencias por encima de los de letras y Trabajo Social, aunque se incluya entre las ciencias sociales, se sitúa en el lado de las letras, como les pasa a muchas otras dentro de esta rama. Además, en lo relativo al prestigio, aunque sea este un concepto difuso y variable de unos a otros grupos sociales, se suele situar también entre las menos prestigiosas<sup>438</sup>. Por otra parte, una de las cuestiones que influyen en el prestigio, según Troiano y Elías (2014) es la mayor o menor presencia de alumnos procedentes de FP y Trabajo Social está entre las titulaciones con una más alta presencia de estudiantes procedentes de FP. Por último, y gravitando sobre todas estas cuestiones, en la jerarquía que se establece entre lo masculino y lo femenino, es una profesión marcada por el estigma de lo femenino. Por tanto en el complejo entramado de jerarquías que conforma el campo universitario, el trabajo social se sitúa siempre en la parte más desvalorizada, lo que hace sumamente interesante centrarse en el proceso de elección de estos estudios.

#### 6.4.2. Evolución histórica de los patrones de elección de Trabajo Social

Tal como se ha visto, los estudios de trabajo social surgen dirigidos a mujeres y, en la actualidad, están entre los que tienen un mayor porcentaje de mujeres de todos los universitarios. Por lo que, la línea fundamental que enmarca toda la reflexión es esta; no obstante, son dos las preguntas, ligadas entre sí, que trataremos de responder con un análisis más detallado de la evolución de la presencia de mujeres entre los estudiantes de trabajo social a lo largo de su historia. Por una parte, los posibles cambios en la tendencia y, por otra, la posible relación entre estos y las transformaciones en el estatus académico que van experimentando estos estudios.

---

438 Por ejemplo, en una investigación citada en Cabrera et al. (1999) en la que se pedía que situaran diversas titulaciones según fueran más o menos prestigiosas, 416 alumnos incluyen Trabajo Social entre las menos prestigiosas y solo 12 entre las más prestigiosas.

Las diversas escuelas para asistentes sociales surgen, con una única excepción, dirigidas a mujeres. El reconocimiento oficial de los estudios se produce a mediados de la década de los sesenta<sup>439</sup> de manera que, desde 1966, las Escuelas de Asistencia Social pasan a formar parte de las enseñanzas medias. En aquellos momentos la presencia de varones era mínima tal como se pone de manifiesto en los datos que ofrece el CIDE (1988) para las diferentes enseñanzas medias en el curso 1966-67 en los que el porcentaje de mujeres en las Escuelas de Asistencia Social es del 99% solo superado por Auxiliares de Investigación y las Escuelas de Puericultura, y muy por encima de otras enseñanzas medias. Para el curso 69-70, el porcentaje de mujeres está en torno al 96% pero en muchas de las escuelas, más de la mitad, no había matriculado ningún varón (Vázquez, 1971).

**Tabla nº 38: Alumnos matriculados en las escuelas de asistentes sociales y porcentaje de mujeres (1973-1980)**

Curso	1973-74	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-1980
Alumnos	2083	2564	3070	2907	2693	2352	2259
Mujeres %	93,5	94,6	92,7	91,9	92,5	91,4	91,3
Fuente: Fundación Universidad-Empresa (1983: 53-54)							

Con la LGE, aunque no se consigue el estatus universitario, los estudios se clasifican dentro de la enseñanza superior. A lo largo de la década de los setenta (tabla 38), con ciertos altibajos, se observa una ligera tendencia hacia el aumento del porcentaje de varones, ya que al final de la década el de mujeres se sitúa en torno al 91% lo que significa un aumento de ocho puntos en el porcentaje de varones desde que las escuelas y los estudios se reconocieron oficialmente. Por lo que, coincide temporalmente el aumento en el porcentaje de varones con los cambios en el estatus de los estudios, si bien la coincidencia no permite afirmar que el cambio se deba precisamente al logro de un mayor estatus ya que en esos años España experimenta otros cambios de mayor envergadura que también pueden incidir en el cambio de tendencia.

**Tabla nº 39: Cronología de la incorporación de las Escuelas de Asistentes Sociales a la universidad**

Curso	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91-	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95
Centros	8	21	25	26	27	27	27	29	31	31	32	34
Alumnos	949	2689	5933	8521	9776	10263	10960	11718	13124	13133	14137	15372
Profesores	63	186*	376	563	599	610	551	629	647	678	689	-

\* Faltan los datos de cuatro centros.

Fuente: INE: Anuarios de 1986 a 1996 y Elaboración propia

A mediados de los ochenta se consigue el estatus universitario en forma de diplomatura, de manera que los diferentes centros se van incorporando (tabla 39) a la universidad; la mayoría de ellos entre los cursos 1983-84 y 84-85, por lo que en el curso 85-86 son ya una mayoría las escuelas incorporadas a la universidad.

La tabla 40 permite ver la evolución del porcentaje de mujeres desde dicho curso hasta la actualidad. El acceso a la universidad parece que impulsa un nuevo aumento del porcentaje de varones puesto que de un 91,3% de mujeres el curso 1979-80 se pasa a un 86,2 % en el curso 1985-86, pero de nuevo hay que ser cauteloso con esta interpretación puesto que la coincidencia temporal no implica necesariamente una relación de

439 El 31 de julio de 1964 se publica en el BOE el plan de estudios para las Escuelas de Asistentes Sociales; en 1965 se reconocen las escuelas no oficiales y en 1967 se crea la Escuela Oficial de Asistentes Sociales en Madrid, encargada de supervisar, a las demás escuelas mediante al presencia de su profesorado en la realización de la reválida de fin de estudios de todas las escuelas no oficiales.

causalidad. Entre 1985 y 1996 se observa un descenso paulatino de 6 puntos más en el porcentaje de varones, lo que permite hablar de una cierta tendencia, hacia la equiparación, especialmente si se tiene en cuenta que en este mismo periodo el porcentaje de mujeres en el conjunto de los estudiantes universitarios está en alza. Sin embargo, esta tendencia se interrumpe a partir del curso 97-98 en el que, con alguna interrupción, se inicia un leve pero constante aumento en el porcentaje de mujeres que alcanza su máximo en el curso 2002-03. A partir de este momento, se inicia otra fase de ligero descenso, influido, sobre todo, por la oferta a partir del curso 2004-05 de la Diplomatura de Trabajo Social en la UNED en la que el estudiantado tiene un porcentaje de mujeres sensiblemente inferior al de los estudios presenciales. Sin embargo, las diferencias entre el porcentaje de mujeres entre las universidades presenciales y no presenciales, que al principio está en casi diez puntos, se van acortando situándose al final del periodo el porcentaje de varones en las universidades no presenciales solo tres puntos por debajo de las presenciales, al bajar ligeramente en las primeras y subir ligeramente en las segundas.

Tabla nº 40 . Estudiantes matriculados en Trabajo Social y porcentaje de mujeres (curso 1985-86 a 2016-17)

CURSO	Total				presenciales				no presenciales			
	Diplomatura		Grado		Diplomatura		Grado		Diplomatura		Grado	
	Total	%muj	Total	%muj	Total	%muj	Total	%muj	Total	%muj	Total	%muj
1985-1986	5933	86,2			5933	86,2						
1986-1987	8251	86,8			8251	86,8						
1987-1988	9775	86,0			9775	86,0						
1988-1989	10263	84,4			10263	84,4						
1989-1990	10960	85,7			10960	85,7						
1990-1991	11718	84,6			11718	84,6						
1991-1992	13124	85,7			13124	85,7						
1992-1993	13133	85,9			13133	85,9						
1993-1994	14137	85,5			14137	85,5						
1994-1995	15581	81,2			15581	81,2						
1995-1996	16703	80,4			16703	80,4						
1996-1997	17287	79,6			17287	79,6						
1997-1998	17630	81,1			17630	81,1						
1998-1999	17069	82,1			17069	82,1						
1999-2000	17099	80,7			17099	80,7						
2000-2001	16047	84,3			16047	84,3						
2001-2002	16849	84,4			16849	84,4						
2002-2003	16235	85,7			16235	85,7						
2003-2004	16500	85,2			16500	85,2						
2004-2005	19531	83,7			16148	85,2			3383	76,4		
2005-2006	21094	82,2			15914	84,5			5180	74,9		
2006-2007	22037	81,9			15689	84,8			6348	74,7		
2007-2008	23418	81,1			15864	84,2			7554	74,6		
2008-2009	24365	80,6	276	81,2	15675	83,9	276	81,2	8690	74,7		
2009-2010	20313	80,2	3621	84,3	11860	83,2	3621	84,3	8453	76,0		
2010-2011	13067	80,7	11426	81,5	8382	82,9	8005	83,5	4685	76,8	3421	76,7
2011-2012	7856	80,1	17300	81,7	4617	82,0	12139	83,3	3239	77,4	5161	77,9
2012-2013	3461	79,2	21394	82,2	1738	80,3	15352	83,5	1723	78,1	6042	79,0
2013-2014	1212	77,8	23356	82,0	488	78,9	16614	83,0	724	77,1	6742	79,5
2014-2015	288	80,6	23248	81,9	138	81,2	16379	82,8	150	80,0	6869	79,6
2015-2016	21	76,2	22461	81,6	21	76,2	15794	82,6			6667	79,4
2016-2017	7	57,1	21951	81,6	7	57,1	15589	82,5			6362	79,4

Fuente: INE Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2010-2016)y elaboración propia elaboración propia (Los datos del curso académico 2016-2017 son del avance)

El paso de los estudios de diplomatura a grado, no parece haber influido en los porcentajes, es más, se observa un ligero incremento en el porcentaje de mujeres en los grados respecto a las diplomaturas - aunque los descensos finales en el porcentaje de mujeres en las diplomaturas, cuando ya no se admiten nuevos alumnos, parecen indicar que, en términos generales, los varones tardan más en terminar estos estudios. Teniendo todo esto en cuenta, si se compara el porcentaje de mujeres en los estudios de trabajo social en el curso 2016-17 (81,6%) con el de veinte años antes en el curso 1996-97 (79,6%) que coincide que es el porcentaje más bajo, vemos que está dos puntos por encima del que había veinte años antes, aunque si se compara con los cursos anterior y posterior más que de aumento en el porcentaje de mujeres, cabe hablar, de nuevo, de un claro estancamiento en la tendencia hacia la equiparación entre sexos que se estaba produciendo en años anteriores. Lo que de nuevo corrobora las tesis de England y Li (2006) sobre el estancamiento de lo que llaman “revolución de género”.

## 6.5. Conclusiones y preguntas

El objetivo general de este capítulo era conocer la evolución y situación actual de los patrones de género en la elección de estudios universitarios en general y en los estudios de trabajo social, en particular, en España. Para ello se ha analizado, en diferentes momentos, la presencia de varones y mujeres en las diferentes titulaciones mediante el cálculo de porcentajes horizontales y verticales<sup>440</sup>. No se ha calculado ninguna medida concreta de la intensidad de la asociación en cada momento porque no interesaba tanto cuantificar como describir las tendencias. Análisis que se ha acompañado con una breve referencia tanto a los cambios legislativos relativos a la educación como a los cambios en las relaciones de género materializadas en los discursos y prácticas de hombres, mujeres y sus relaciones en relación con la educación; lo que ha servido de marco interpretativo para los datos.

Las principales conclusiones respecto al conjunto de los estudios universitarios han sido:

- Una tendencia general hacia la equiparación hasta mediados de los noventa y, desde entonces, una ralentización, estancamiento e incluso, en algunos casos, intensificación de las diferencias.
- En general, los cambios se han producido más por la incorporación de mujeres a estudios reservados y pensados para varones- que son la mayoría-, que por la incorporación de varones a algunos estudios que surgen para mujeres o se califican socialmente como femeninos.
- Cuanto más desagregado es el análisis y/o cuanto más se especializan los estudios, más evidentes son las diferencias.
- Respecto a los patrones, se puede hablar tanto de cambios como de permanencias. O de *permanencia en el cambio* como decía Bourdieu. Si se hace el análisis por ramas de estudio se observan claras diferencias entre unas y otras. Ciencias de la Salud es en la actualidad la más homogénea y la que presenta en conjunto un porcentaje más alto de mujeres; en el otro extremo están los estudios técnicos en los que, pese al gran crecimiento de la incorporación de mujeres entre principios de los setenta y mediados de los noventa, la fuerte inclinación de los varones hacia este tipo de estudios junto con la aparición al final de este periodo de diversos estudios relacionados con las TIC muy polarizados hacia los varones, hace que actualmente la presencia de

---

440 Se parte de la definición de independencia de dos variables, en este caso sexo y tipo de estudio: cuando dos variables son independientes, las distribuciones condicionadas de cada variable por la otra -en porcentaje- son iguales entre sí e iguales a la distribución marginal de dicha variable. Por lo que la comparación entre porcentajes permite hacerse una idea de la posible asociación entre dichas variables así como de los cambios, cuando se hace una análisis temporal, en las tendencias dentro de cada estudio y dentro de cada sexo.



mujeres en estos estudios siga siendo muy escasa, aunque con grandes diferencias entre unos y otros, observándose un patrón que va de menor a mayor presencia de mujeres, desde la informática, la mecánica y la electrónica hacia las ingenierías relacionadas con la química y los procesos relacionados con la vida, -especialmente la alimentación-, y el diseño. En Ciencias es donde, a lo largo de todo el periodo, excepto muy al principio, se da un mayor equilibrio en la presencia de hombres y mujeres pero con diferencias muy grandes entre unas y otras titulaciones con un patrón constante que va, en el sentido de menor a mayor presencia de mujeres, de la física a las ciencias de la vida. Respecto a Ciencias Sociales y Humanidades, su patrón es muy similar, con un predominio de mujeres, aunque algo menor que en Ciencias de la Salud y con grandes diferencias entre unas y otras titulaciones. En general se puede hablar tanto de grandes cambios como de grandes permanencias y, quizá, en la situación actual de los países con un mayor Índice de Desarrollo Humano, donde, según diversos estudios, la segregación horizontal es mayor, sea más fácil explicar los primeros que las segundas.

- En cuanto a los ejes en torno a los que se estructura, y explica, la segregación horizontal, algunos de los que tradicionalmente se han formulado no se constatan en este análisis. Así, la identificación de las mujeres con las letras y los varones con las ciencias no se sostiene. Por una parte, en los inicios de la incorporación de las mujeres a la universidad se decantaban claramente por estudios científicos y, por otra, solo si se identifica la ciencia con las ingenierías y se desidentifica con ciencias de la salud se podría justificar dicha identificación. Sin embargo, tanto unas como otras forman parte de lo que tradicionalmente se ha llamado ciencias aplicadas, y si en unas predominan los varones, en las otras, las mujeres, y respecto a las llamadas ciencias puras, hay un equilibrio en su conjunto aunque con diferencias entre ellas. Por tanto, a nuestro juicio, la idea de la no preferencia de las mujeres por la ciencia y las constantes preguntas acerca de por qué hay tan pocas científicas, tiene más que ver con una visión social de la ciencia que, por una parte, está muy relacionada con una concepción positivista en la que, el parecido o la proximidad a la física es la medida del grado de cientifidad del resto de la ciencias y, por otra, con la propia identificación social de los varones con la ciencia, que lleva a considerar más científicos los campos en los que es mayor la presencia de varones. Lo cual nos lleva a otra afirmación muy común y que tampoco se constata en nuestro análisis: la preferencia de las mujeres por estudios con menor prestigio. Cuando se afirma que las mujeres eligen profesiones con menor prestigio, probablemente se estén confundiendo, de nuevo, porcentajes horizontales con verticales, ya que la presencia mayoritaria de mujeres en ciertas titulaciones con menor prestigio no significa que las mujeres elijan mayoritariamente titulaciones con menos prestigio. Además, se confunde correlación con causación de tal manera que la mayor presencia de mujeres en titulaciones con menor prestigio no implica necesariamente que las mujeres elijan titulaciones con menor prestigio sino que puede ser precisamente lo contrario y es que las titulaciones con un mayor número de mujeres están devaluadas o se van devaluando socialmente al reproducirse los esquemas asimétricos de relación entre géneros que tradicionalmente han situado las tareas asociadas a lo masculino y los varones por encima. Un ejemplo muy interesante es el, ya citado, de Álvarez Lires (2012) quien en los grupos de discusión encuentra que los varones diferencian entre la “ingeniería con mayúsculas” y la Ingeniería Química que sitúan por debajo y, “curiosamente”, es esta ingeniería la que tradicionalmente ha tenido, y tiene, unos porcentajes más altos de mujeres. El eje que se constata y que se va perfilando cada vez con mayor nitidez es el que va de los objetos a las personas, de lo inerte a lo vivo, de la mecánica a las relaciones humanas, del lenguaje formal a las lenguas vivas: de la producción a la reproducción y el cuidado. Por lo que, la tradicional separación entre producción y reproducción que antes se materializaba en la separación público-privado, se traslada al ámbito de lo público, permaneciendo el cuidado, tanto en el espacio privado como en el público como el principal eje de distinción.

Las principales conclusiones respecto a los estudios de trabajo social han sido:

- Se encuadra dentro de un conjunto de estudios que se sitúan entre los que tienen un mayor porcentaje de mujeres y que comparten una serie de características. La universidad surge como espacio pensado desde y para los varones en el que a partir de un determinado momento se incorporan las mujeres, primero como excepciones y transgrediendo ciertas normas no escritas, y después, dependiendo de la clase social, como algo más o menos habitual. Eso significa que los estudios que existían desde el principio eran considerados, todos ellos, propios de varones. De manera que la incorporación de mujeres poco a poco va transformando, en algunos casos, la percepción social de dichos estudios desde algo propio y exclusivo de varones a algo adecuado y/o cercano a las mujeres. Es el caso de carreras como Filosofía y Letras o Farmacia que son las que, en primer lugar y mucho antes de que las mujeres fueran más del 50% de los estudiantes universitarios, tienen más mujeres que hombres entre el estudiantado. Más adelante otros estudios siguen el mismo camino pasando a tener una clara mayoría de mujeres: Medicina, Veterinaria o Biología, por ejemplo. Sin embargo, hay un conjunto de estudios-profesiones que surgen o se desarrollan ligados a las mujeres y a lo femenino, entre los que se encuentra trabajo social, muchos de los cuales, a partir de la L.G.E. se van incorporando como diplomaturas (Magisterio, Enfermería y Trabajo Social), por lo que su integración en la universidad supone una doble adaptación pues son, por una parte, los estudios y la profesión como conjunto y, por otra, las mujeres individualmente (docentes, profesionales y estudiantes) quienes se integran en un mundo concebido por y para los varones. De manera que algunos de los rasgos de desvalorización y subordinación ligadas a lo femenino se perpetúan en el acceso a la universidad: surgen como carreras de primer ciclo en las que, en gran medida, la tutela o supervisión recae en docentes y profesionales de otros estudios: (Enfermería-Medicina; Magisterio-Pedagogía; Trabajo Social-Psicología y Sociología). Y son carreras que con el paso de los años siguen estando entre las que tienen un mayor porcentaje de mujeres entre los estudiantes. Y, en general, en el entramado de jerarquías que conforman el campo universitario se encuentran siempre en los lugares inferiores.
- Respecto al profesorado, aunque el porcentaje de mujeres es mayor en TS que en el conjunto del profesorado, su presencia en el profesorado universitario es menor que en el conjunto de la profesión y, además, hay una tendencia a la disminución, y hay una clara segregación vertical, mayor aún que en el conjunto de los docentes universitarios.
- En cuanto a las tendencias en el porcentaje de mujeres y varones, entre finales de los sesenta y mediados de los noventa se produce un lento pero constante incremento de la presencia de varones, pasando estos últimos de la ausencia total a llegar a ser un 20% de los estudiantes pero desde entonces se observa, en línea con la tendencia general en el conjunto de los estudios universitarios, una tendencia al estancamiento e incluso a la inversión; tendencia que, aunque necesita más investigación, apunta a ser mayor en las grandes ciudades.

Por tanto, en los algo más de cien años de presencia de las mujeres en la universidad en España, el país se ha ido transformando económica, social y políticamente, al igual que la universidad y las relaciones y discursos de género. Las mujeres han pasado de estar ausentes a ser una clara mayoría entre los estudiantes universitarios que, por otra parte, a lo largo de los años han ido ampliando su origen social al incorporarse sectores que en los inicios estaban completamente excluidos. Pues bien, la primera y fundamental conclusión es que, pese a los intensos cambios acaecidos, la asociación entre sexo y elección de estudios no ha desaparecido en ningún momento a lo largo del periodo estudiado. Ahora bien, que la asociación no haya desaparecido no significa que haya sido la misma a lo largo de todo el periodo ya que los patrones han ido cambiando a lo largo del tiempo de manera que, más allá de algunos ejes que se mantienen, se observan cambios importantes en los patrones de elección de tal forma que estudios que en un determinado momento eran casi impensables para las mujeres, tienen, en otros momentos una clara mayoría de personas de este sexo. Por tanto, el cambio y la

permanencia se entrecruzan en los datos: sin duda, una de las conclusiones más importante es la persistencia, e incluso en algunos casos, la intensificación de unos claros patrones de género en la elección de estudios universitarios. Patrones que no solo persisten a lo largo del tiempo sino que se reproducen de forma muy similar en diferentes espacios geográficos. Pero patrones que van cambiando también a lo largo del tiempo, de manera que carreras como Derecho, Medicina o Veterinaria, durante mucho tiempo consideradas propias de varones, han pasado a ser carreras con una mayoría de mujeres, especialmente las últimas. O carreras como Historia o Geografía que han pasado de tener durante bastante tiempo una mayoría de mujeres a ser actualmente, y desde hace ya bastantes años, carreras con un claro predominio masculino. Si bien, este caso, el paso de estudios con un claro predominio femenino a otro con claro predominio masculino es mucho más excepcional.

El cambio que se observa en los patrones de asociación entre el sexo y el tipo de estudio a lo largo del tiempo lleva a la conclusión de que son los cambios en el género; es decir son los cambios estructurales respecto al papel de la mujer en la sociedad así como los cambios en los discursos sobre las mujeres y la forma de interiorizarlos lo que va cambiando poco a poco las prácticas de las mujeres (y viceversa, son las prácticas de las mujeres las que poco a poco van cambiando los discursos y las estructuras de género) y también, aunque en menor medida, las de los varones. Si se insiste en este punto es porque en demasiadas ocasiones se trata de explicar las prácticas diferenciales de hombres y mujeres -especialmente cuando se trata de opciones elegidas “libremente”, como la elección de estudios universitarios-, en función de características aptitudinales innatas e invariables entre varones y mujeres. Especialmente por el impulso de la ideología neoliberal. Pues bien, la evolución de los patrones de género en la elección de estudios universitarios, presente a lo largo de todo el periodo, pero variable en cuanto a sus pautas, solo se puede explicar cuando es el género (entendido como factor sociocultural) lo que va dando forma a estos patrones diferenciales de comportamiento por sexo.

Por tanto, la existencia de patrones de segregación tanto por clase social como por género así como sus cambios y permanencias en el espacio y el tiempo ponen de relieve la importancia de considerar que las preferencias personales surgen en el contexto de un tiempo y un espacio social concretos, de manera que tanto el *habitus* como la situación en el espacio social, que se concreta en la posesión de determinados tipos de capital, condicionan preferencias y elecciones. Por lo que no existe contradicción entre la libertad individual y los constreñimientos sociales, es más, lo social no solo constriñe sino que también posibilita. De manera que cuanto mayor es la proximidad de dos personas en el espacio social, dentro del que incluimos también el género, más parecido será el conjunto de opciones posibles, es decir, compartirán un mismo *espacio social de elección*; espacio formado, la mayoría de las veces, por un amplio abanico de posibilidades con lo que la sensación de libertad personal se acrecienta, pero condicionado tanto por la posesión o no de determinados tipos de capital y el grado en que se posean, como por el *habitus* (en el que incluimos el género).

Tan absurdo es negar la existencia de preferencias individuales, no hay más que observar las diferentes elecciones que hacen hermanos del mismo sexo, como negar la existencia, en el plano estadístico, de la influencia del género (tal como se ha visto en este capítulo y en la bibliografía consultada en el capítulo 4) y el origen social (tal como se refleja en la bibliografía consultada en el capítulo 4). Es por ello que, con el concepto de *espacio social de elección* se propone un modelo que integra lo uno y lo otro. Si se ha llamado espacio social de elección es por dos razones. El nombre de *espacio* está relacionado con el concepto de espacio muestral, en el sentido de un conjunto de sucesos posibles al que van asociados unas determinadas probabilidades. Y el nombre de *social*, porque son precisamente una serie de características sociales, fundamentalmente el género y el origen social (que se concreta en la posesión de un determinado capital económico y cultural familiar) las que determinan las diferentes probabilidades. Características sociales que no solo se concretan en la posesión de un determinado capital, sino también, especialmente en el caso del género, en un *habitus*, entendido como lo social

incorporado -en el doble sentido de incluido y hecho cuerpo- en la propia identidad, de manera que, pese a su origen social, es y se percibe como íntimo y propio. Es decir, lo que cambia de unos a otros grupos sociales no es solo el conjunto de sucesos posibles, sino las probabilidades asociadas a cada uno de ellos. De manera que, no es imposible, por ejemplo, que un varón de clase media alta estudie enfermería, pero sí muy poco probable.

Por otra parte, la existencia de unos claros patrones de segregación por sexos en la elección de estudios universitarios no solo pone de manifiesto la pervivencia de prácticas y sentidos sociales ligados a concepciones tradicionales sobre las relaciones de género sino que, a corto y medio plazo, contribuye a la perpetuación de la segregación profesional entre mujeres y hombres puesto que los estudiantes de hoy son los profesionales de mañana.

El análisis realizado deja abiertas muchas preguntas y, por tanto, muchas líneas posibles de investigación y de actuación. En nuestro caso nos centramos en los próximos capítulos en tratar de comprender el proceso concreto de elección del Grado de Trabajo Social, explorando, en primer lugar, su situación en los diferentes *espacios sociales de elección* de los posibles electores, ya que la presencia de determinados grupos sociales en una titulación no es solo el resultado de las personas que la eligen sino también, y en gran medida, de quienes no la eligen. A partir de ahí, nos centraremos en la descripción de una serie de características de las personas que sí han elegido Trabajo Social para terminar tratando de comprender, desde una aproximación cualitativa, el proceso de elección de estos estudios así como los discursos que justifican y dan sentido a la elección de unos estudios que no se sitúan entre los más prestigiosos y valorados, prestando una especial atención a las referencias a los posibles condicionantes de la elección y, en concreto, al género, que aparecen en los discursos sobre el proceso de elección de quienes eligen.



## Capítulo 7. Perspectiva de los posibles electores: situación del trabajo social en los mapas de preferencias

---

### 7.1. Objetivos y diseño

El objetivo de este capítulo es tratar de establecer un mapa exploratorio del espacio social de elección de Trabajo Social en relación con los de otros estudios universitarios comparando las posibles variaciones entre unos y otros en función del género y el origen social; centrándonos, especialmente, en la interacción entre ambos. Ya que, tal como se ha visto en el capítulo 4, así como hay muchos estudios que relacionan el género con la elección y otros muchos que la relacionan con el origen social, son muchos menos los que analizan la interacción entre ambos factores.

Para llegar a este objetivo hemos querido observar las preferencias y no las elecciones. Es decir, nos hemos situado temporalmente en un momento próximo a la elección pero anterior a esta. Un momento en el que las preferencias están ya más o menos definidas pero no se ha hecho la elección.

Tal como señalábamos en las conclusiones del capítulo 3, cuando reflexionábamos sobre la elección en sociología, la cuestión de las preferencias es fundamental en una investigación que aborda el proceso de elección, pues a menudo, el impacto de lo social en la elección se limita a la observación de lo que Elster (2003) denomina *conjuntos de oportunidades diferentes*,<sup>441</sup> excluyendo, de este modo, el estudio de las preferencias que se consideran como exógenas a lo social (Goldthorpe, 2010) o atribuyéndolas como hace Hakim (2005) con su *teoría de las preferencias*, a la que hacíamos referencia en la introducción de esta tesis, a valores personales. La cuestión de las preferencias, como señala Martínez García (2014), no está resuelta en sociología.

A veces se confunden preferencias con elecciones o se infieren las preferencias de las elecciones. Sin embargo, esta inferencia, tal como se ha visto en el capítulo anterior, es especialmente problemática cuando se hace a partir de los porcentajes horizontales (siempre en referencia a una tabla donde aparezca la variable de clasificación, por ejemplo el sexo, en las columnas y el tipo de estudio en las filas) ya que, a partir de la mayor o menor presencia de determinados grupos sociales en los diferentes estudios se infieren diferentes preferencias pero, tal como se ha visto, la presencia mayoritaria de un grupo social en unos determinados estudios no significa necesariamente que dicho grupo tenga preferencia por esos estudios puesto que la proporción final depende de otros muchos factores.

Además, preferencias y elecciones no siempre coinciden debido a diferentes factores -el tipo de bachiller, la nota propia y la de acceso, cuestiones económicas, etc.- todos los cuales marcan, en mayor o menor medida, diferencias entre unas y otras.

Por otra parte, en el término preferencia, como tantas veces en ciencias sociales, se deslizan connotaciones propias del lenguaje común, de tal forma que cuando se dice que alguien prefiere algo se asimila, en muchas ocasiones a que le gusta más. Así, se tiende a identificar preferencias con gustos personales, pero las preferencias no sólo tienen que ver con los gustos; en la formación de las preferencias interviene una compleja red de cuestiones de muy diferente índole; aptitudes, actitudes, percepciones, reflexiones etc. Y es en las preferencias, y no solo en las elecciones, donde se manifiestan diferencias según la situación en el espacio

---

<sup>441</sup> El propio Elster señala que no son los conjuntos de oportunidades sino la percepción que tienen los actores de las oportunidades las que determinan la elección.



social. Pero incluso los gustos, que tienden a identificarse con los aspecto más íntimos y personales, están también mediatizados, tal como puso de manifiesto Bourdieu en *La distinción*, por lo social.

Por lo que entre los gustos y las elecciones se sitúan las preferencias que no coinciden exactamente ni con los unos ni con las otras. Los gustos se suelen percibir como dados; en las preferencias se acepta un mayor grado de reflexión, pues aunque en la formación de las preferencias interviene el gusto, entran en juego otra serie de factores y, respecto a las elecciones, se apoyan en las preferencias pero están claramente condicionadas por la situación. A alguien le gustan más las ciruelas que las manzanas pero prefiere las segundas porque son más sanas (o más baratas, o le sientan mejor...), pero finalmente compra (elige) peras porque en ese momento las manzanas que quedan están algo estropeadas. Lo importante es destacar que, desde nuestra perspectiva, tanto los gustos como las preferencias como las elecciones están mediatizadas por lo social en la medida en la que tanto la propia identidad como la situación concreta en la que se gestan las preferencias y se produce la elección están constituidas socialmente.

En este capítulo nos centramos en las *preferencias* respecto a los estudios al terminar el bachillerato, especialmente en quienes se inclinan hacia los estudios universitarios, tratando de establecer las posibles diferencias entre las preferencias según la situación en el espacio social y situando el Trabajo Social en relación con otros estudios universitarios.

Para la consecución del objetivo planteado se han ido tomando una serie de decisiones de investigación, que a continuación se detallan, en las que, constantemente, se ha ido adecuando lo deseable a lo posible, tanto en la definición de la población investigada como en la selección de la muestra y el procedimiento de obtención y análisis de los datos.

### 7.1.1. Población investigada

En un sentido amplio, la población investigada estaría formada por todos los posibles electores de Trabajo Social pero, indudablemente, se trata de una población inmensamente amplia y casi imposible de concretar, puesto que cualquier persona que cumpla los requisitos exigidos puede, en un determinado curso académico, decidir matricularse en el grado de Trabajo Social. Por eso, se ha acotado la población tanto temporal, como espacialmente como por las circunstancias particulares de los posibles electores. Así, se ha decidido que la población investigada sean los alumnos matriculados en 2º de bachillerato en la especialidad de Ciencias Sociales o Humanidades en la Comunidad de Madrid en el curso 2016-2017.

Efectivamente, como se verá posteriormente al describir a los que eligen Trabajo Social, esta población no abarca todos los posibles electores, ya que, además de grupos de titulados- muy escasos- o personas que provienen de otros grados o del acceso para mayores de 25 años, hay muchos electores que provienen del Bachillerato de Ciencias así como muchos otros que provienen de Ciclos Formativos Superiores (CFGS), especialmente del CFGS de Integración Social. Entonces ¿por qué acotar y centrarse solo en quienes estudian el Bachillerato de Ciencias Sociales y/o Humanidades?

Las razones para esta decisión son diversas pero hay tres fundamentales. La primera se refiere a cuestiones de carácter práctico relacionadas con las posibilidades reales de la investigación que no permiten abarcar poblaciones tan amplias y diversas. La segunda se apoya en datos empíricos<sup>442</sup> que dicen que, por una parte, la gran mayoría de quienes se matriculan en el Grado de Trabajo Social provenientes de CFGS han pasado

---

<sup>442</sup> Datos obtenidos del análisis del cuestionario pasado a los alumnos del Grado de Trabajo Social realizado unos meses antes de la elaboración del diseño de esta parte de la investigación.

previamente por el Bachillerato de Ciencias Sociales o Humanidades y, por otra, que quienes acceden al Grado de Trabajo Social desde el Bachillerato de Ciencias, aunque son un número significativo entre las personas que estudian el Grado de Trabajo Social, son, sin embargo, una parte ínfima de los estudiantes del Bachillerato de Ciencias y, en muchas ocasiones, acceden al Grado de Trabajo Social al no poder hacerlo en los grados de su preferencia en el ámbito de las Ciencias. La tercera, y más importante, se refiere a los objetivos de la investigación: se trata de elaborar un mapa con las preferencias de los posibles electores en las que se sitúe el Trabajo Social en relación con otros estudios universitarios. Para hacerlo, y como se verá posteriormente, se han seleccionado doce de los estudios más demandados en el ámbito de Ciencias Sociales y Humanidades para hacer comparaciones entre ellos. Si en la población investigada se incluyeran a los estudiantes del Bachillerato de Ciencias, las opciones se multiplicarían impidiendo posiblemente la elaboración de un mapa que permitiera integrar todos los estudios universitarios. Además, así como los estudiantes del Bachillerato de Ciencias, en ocasiones, eligen estudios de otros ámbitos, lo contrario apenas sucede, con lo que las preferencias de los estudiantes de los Bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades están acotadas a un número mucho más restringido de titulaciones que el de quienes estudian el Bachillerato de Ciencias.

### **7.1.2. Selección de la muestra**

Una vez decidida la población objeto de estudio, se estuvieron barajando diversas posibilidades para llevar a cabo la investigación. Aunque, casi desde el principio, tanto por los objetivos como por razones de tipo práctico<sup>443</sup> se decidió que el mejor modo de llevarla a cabo era mediante encuesta apoyada en cuestionario autocumplimentado administrado en el propio colegio en el momento y el espacio que desde la dirección del centro se considerase oportuno; cuestionario que debía ser muy corto para estorbar lo menos posible el plan académico.

Para la selección de la muestra, dada la imposibilidad de acceder a un listado de todos los alumnos matriculados en 2ª de bachillerato en Ciencias Sociales y /o Humanidades, se decidió muestrear colegios y dentro de cada uno de ellos pasar el cuestionario a todos los alumnos matriculados en 2ª de Ciencias Sociales y/o Humanidades.

Para obtener un listado de todos los colegios de la Comunidad de Madrid que impartían el bachillerato en el curso 2016-17 se acudió al Buscador de centros educativos de la Comunidad de Madrid. Allí los colegios se buscan por municipios y estos a su vez se organizan en las cinco grandes áreas en las que está estructurada la educación no universitaria en Madrid: Madrid (capital), Este, Norte, Sur y Oeste. Además, para cada colegio, se puede saber si es público, concertado o privado. En realidad, en esta etapa educativa no existen los colegios concertados, así que la enseñanza es solo pública o privada, sin embargo, al ofrecer el buscador la posibilidad de distinguir entre colegios privados y concertados, pareció interesante mantener la distinción ya que, desde una perspectiva sociológica, no es lo mismo un colegio en el que toda la enseñanza ha sido privada que otro en el que ha sido concertada hasta que en el bachillerato deja de serlo, ya que los colegios privados exigen un esfuerzo económico mucho mayor y a lo largo de muchos más años por lo que solo familias con un determinado capital económico pueden acceder a estos centros. Por otra parte, la división en áreas permite asegurar una mayor diversificación de la muestra a lo largo de todo el espacio que ocupa la Comunidad de Madrid. Con todos

---

<sup>443</sup> La dificultad de lograr el consentimiento de los colegios es mucho mayor en el caso de entrevistas o grupos de discusión, lo que se incrementaba al ser 2º de bachiller un curso centrado en la prueba de acceso a la universidad en el que, sobre todo a final de curso, que es cuando se quería hacer la investigación para que las preferencias estuvieran más definidas, es difícil encontrar tiempo para una entrevista o un grupo de discusión.

los datos se elaboró la tabla 41 en la que aparecen los colegios clasificados por área y tipo de titularidad así como las figuras 10 y 11 a las que luego se han añadido los colegios incluidos en la muestra.

Al analizar la distribución de los colegios que imparten el bachillerato en Madrid llama la atención, por una parte, los desequilibrios territoriales, posiblemente en función de la cantidad de población joven en las diferentes zonas, de manera que son muy pocos los colegios que imparten el bachillerato fuera del área metropolitana. En la ciudad de Madrid están el 44,7% de los colegios mientras en el otro extremo se sitúa el Área Norte con solo un 7,3%. Y de ese 7,3%, la mayoría se sitúan en municipios colindantes con Madrid capital.

Otra de las cuestiones que llama la atención es el desigual reparto de colegios según su titularidad en las diferentes áreas (tabla 41 y figura 10). Así, mientras en el Área Este casi el 71% de los colegios son públicos y en la Sur el 61%, en Madrid y en el Área Oeste son respectivamente cerca del 31% y el 35%. En un lugar intermedio se sitúa el Área Norte con casi un 46%. Respecto al porcentaje de colegios privados (incluyendo solo los que en etapas anteriores no han sido concertados), las áreas con un mayor porcentaje son la Oeste (29,2%) y la Norte (27,1%) si bien, la distribución de los colegios privados es muy diferente en una y otra, pues mientras en la Oeste se reparten por varios de los municipios, en la Norte más del 80% están en un solo municipio: Alcobendas y, muchos de ellos, en una zona concreta dentro del municipio: La Moraleja. De todos modos, la concentración de los colegios privados es tal que en cinco municipios (Madrid, Alcobendas, Las Rozas, Pozuelo y Boadilla del Monte) se concentran más del 70% de los colegios privados de la Comunidad de Madrid, estando en el municipio de Madrid el 43% de los colegios privados de la provincia y, además, en su mayoría (más del 70%), concentrados en cuatro distritos de la zona norte. Respecto a los concertados, la mayor presencia se da en Madrid capital donde algo más del 54% de los colegios son concertados y suponen además casi el 60% del total de colegios concertados de la Comunidad de Madrid. En resumen, lo que se ve a través de estos datos es el enorme desequilibrio existente entre unas zonas y otras que es la objetivación de las grandes desigualdades que existen en el acceso al sistema educativo. Por lo que es fundamental que la muestra recoja esta diversidad para poder analizar las desigualdades.

Tabla nº 41. Colegios que imparten estudios de Bachillerato en la Comunidad de Madrid en el curso 2016-17								
Población	Públicos		Concertados		Privados		Total	
	Frecuencia	% respecto al total	Frecuencia	% respecto al total	Frecuencia	% respecto al total	Frecuencia	% en cada área
<b>Madrid</b>	91	13,7	161	24,3	44	6,6	334	44,7
<b>Area Este</b>	51	7,7	17	2,6	4	0,6	72	10,9
<b>Area norte</b>	22	3,3	13	2,0	13	2,0	48	7,3
<b>Area Sur</b>	96	14,5	46	6,9	15	2,3	157	23,7
<b>Area oeste</b>	31	4,7	32	4,8	26	3,9	89	13,4
<b>Total</b>	291	44,0	269	40,6	102	15,4	662	100,0
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Buscador de centros educativos de la Comunidad de Madrid								

Desde un primer momento se descartó la posibilidad de elegir los colegios aleatoriamente ya que, por experiencias previas, éramos conscientes de la dificultad de acceder a muchos colegios por lo que la previsible alta tasa de no respuesta desaconsejaba una muestra aleatoria. Por ello se ha intentado, en la medida de lo posible, diversificar al máximo los colegios de la muestra tratando de que los datos muestrales se aproximaran a los que deberían ser si el muestreo fuera por cuotas. De este modo, se ha tratado de que la muestra de colegios se aproximara en la medida de lo posible a las distribuciones de frecuencia de dos variables: el área y el tipo de

colegio: público, concertado y privado. Además se ha querido que la muestra incluyera también alguno de los, relativamente, pocos colegios que imparten segundo de bachillerato en zonas rurales alejadas de Madrid y su área metropolitana.

De los 662 colegios que imparten bachillerato se contactó con más de 50. Las formas de contacto fueron muy variadas. En primer lugar se recurrió a círculos de conocidos. En este caso la tasa de respuesta, aunque no fue del 100%, obviamente, fue la más alta. También colaboraron de forma voluntaria algunos alumnos que se ofrecieron a pasar el cuestionario en sus antiguos colegios. Una vez conocidos los colegios dispuestos a colaborar (algunos de los cuales finalmente no lo hicieron), se seleccionaron algunos colegios más con objeto de que la muestra fuera lo más representativa posible tratando de incluir colegios pertenecientes a aquellos grupos que respecto a una u otra variable estaban menos representados. En este caso la tasa de respuesta fue mucho más baja. Ha de destacarse al respecto las facilidades que dieron para la investigación los directores de la mayor parte de los colegios públicos con los que se contactó; en el otro extremo, los colegios privados fueron los más reacios a colaborar; lo cual, obviamente se refleja en la muestra en la que, debido a estas circunstancias hay una infrarrepresentación de colegios privados.

Finalmente colaboraron en la investigación 26 colegios de los que, por diversas razones<sup>444</sup>, se descartaron dos. El número de alumnos en los colegios es muy desigual<sup>445</sup>, desde un colegio en el que participaron 8 de los 9 alumnos matriculados en estos bachilleratos a otros con un número de alumnos en torno a los 60 matriculados. En la tabla 42 se presenta la distribución muestral de colegios por áreas y tipo de titularidad. En ella, lo mismo que en la tabla 41 se han calculado los porcentajes respecto del total para ver el porcentaje de colegios en cada grupo. Si se comparan ambas tablas se puede observar que, aunque se ha conseguido una muestra que se distribuye de forma parecida a la de la población, existen diferencias importantes. Dichas diferencias se deben a la negativa en el último momento de varios colegios (todos ellos privados y concertados, la mayoría en la zona Oeste y uno en la zona Norte) así como a la eliminación, por problemas varios, de alguno de los colegios participantes pertenecientes al municipio de Madrid, en concreto a distritos del sur de la capital. Eso es lo que ha producido, por una parte una sobrerrepresentación de colegios públicos y, por otra, una infrarrepresentación del área Oeste y Madrid capital así como la sobrerrepresentación del Área Sur.

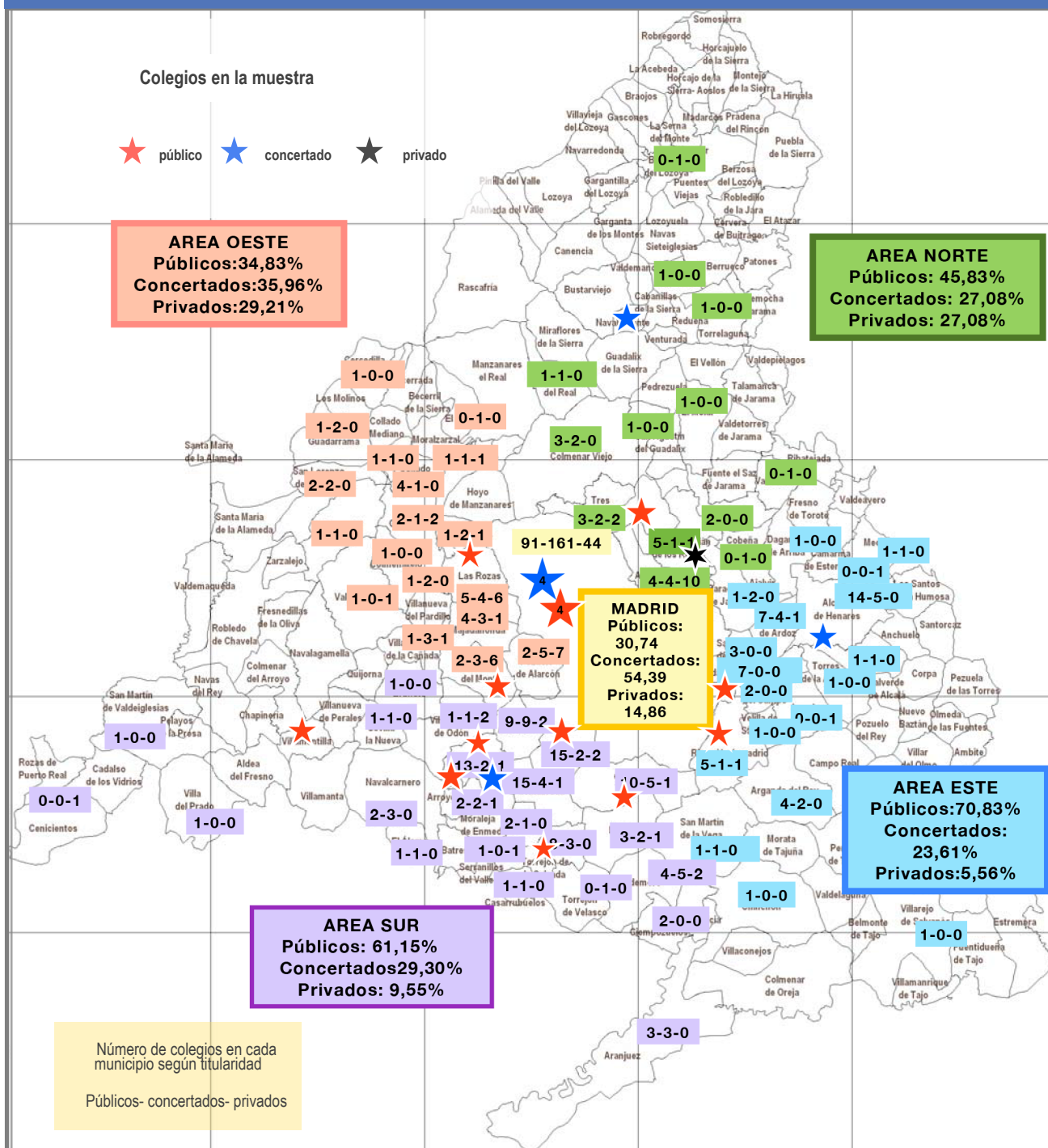
**Tabla nº 42. Distribución de los 24 colegios de la muestra**

Población	Públicos		Concertados		Privados		Total	
	Frecuencia	% respecto al total	Frecuencia	% respecto al total	Frecuencia	% respecto al total	Frecuencia	% en cada área
Madrid	4	16,7	4	16,7	0	0,0	8	33,3
Area Este	2	8,3	1	4,2	0	0,0	3	12,5
Area norte	1	4,2	1	4,2	1	4,2	3	12,5
Area Sur	8	33,3	1	4,2	0	0,0	9	37,5
Area oeste	1	4,2	0	0,0	0	0,0	1	4,2
Total	16	66,7	7	29,2	1	4,2	24	100,0
Elaboración propia a partir de los datos de la muestra								

<sup>444</sup> Uno de los colegios solo tenía dos alumnos matriculados en Ciencias Sociales; en otro, muchos de los cuestionarios tenían solo contestada la primera hoja.

<sup>445</sup> Más adelante se incluye una información más detallada de cada uno de los colegios, siempre con la debida precaución para mantener el anonimato.

Figura nº 10. Colegios que imparten 2º de Bachillerato en la Comunidad de Madrid en el curso 2016-17 y colegios en la muestra



En los municipios con un solo colegio no se ha querido poner la marca que representa colegio de la muestra en el propio término municipal con objeto de preservar el anonimato, por eso aparecen algunas marcas en municipios donde no hay colegios que impartan bachillerato; una cruz en uno de estos municipios significa que puede ser cualquiera de los colegios que están en los municipios próximos.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Buscador de centros educativos de la Comunidad de Madrid y de la muestra.



La distribución de los colegios en la población y en la muestra se recoge también en las figuras 10 y 11. En la primera puede verse la distribución de todos los colegios que imparten bachillerato en la Comunidad de Madrid así como la situación de los colegios incluidos en la muestra por áreas, municipios y titularidad. En ella puede observarse que, a pesar de que los colegios de la muestra no se distribuyen de un modo exacto al de la población, sí se encuentran repartidos por gran parte de la Comunidad de Madrid siendo el área con menor representación, por los problemas antes señalados, la Oeste. También, como ya se dijo, aparecen infrarrepresentados los colegios concertados y privados. Sin embargo, en este caso, especialmente en los privados, y puesto que esta clasificación interesa en tanto en cuanto está relacionada con el estatus socioeconómico de la familia de origen, es previsible que este sea mucho más homogéneo en los colegios privados que en los públicos,<sup>446</sup> por lo que, a menor varianza, menor tamaño necesario de la muestra. Lo que significa que el problema de la infrarrepresentación sería más preocupante en el caso de los colegios públicos donde la variabilidad es mucho mayor. Por otra parte, en esta etapa, como se ha dicho, no existen los colegios concertados por lo que estrictamente hablando tendríamos 16 públicos frente a 8 privados, pero, tal como se verá en el desarrollo de este capítulo, la distancia que se observa en las preferencias de los estudiantes del único colegio privado de la muestra respecto al resto de colegios, incluidos los concertados, es tan grande, que no tiene sentido agruparlos en un mismo tipo.

Dentro de el municipio de Madrid también hay muchas diferencias entre unos y otros distritos. En la figura 11 se recoge la distribución de colegios por distritos y tipo de titularidad dentro de Madrid capital así como la distribución de los colegios incluidos en la muestra según la titularidad. Como puede observarse, la distribución de los colegios varía completamente de unos distritos a otros, especialmente los colegios privados que en su mayoría se sitúan en los distritos del norte de la capital mientras que en los distritos de la zona sur apenas hay colegios privados. Estas grandes variaciones hacen que los distritos del sur se asemejen más en el reparto de sus colegios según la titularidad a los municipios del Área Sur que a los distritos situados en el norte de la capital por lo que, si bien finalmente no se pudo incluir en la muestra ningún colegio de esta zona<sup>447</sup>, su proximidad y similitud al Área Sur hace pensar que están, de algún modo, representados.

Por todo ello, pese a que no se ha conseguido, por los problemas ya indicados, que la muestra sea tan similar a la población, en relación a las variables que se han tenido en cuenta, como era deseable, es lo suficientemente grande y diversa como para permitir el tipo de análisis exploratorio que se pretende realizar en el que no se trata de hacer estimaciones concretas de parámetros, -estimaciones que, al no ser la muestra aleatoria, no tendrían una confianza medible-, sino de buscar tendencias y patrones.

Por otra parte, no ha de olvidarse que la muestra final no está formada por colegios, sino que las unidades investigadas son los alumnos de dichos colegios que, de forma voluntaria, han accedido a colaborar con la investigación.<sup>448</sup> De manera que la muestra final está formada por 527 alumnos pertenecientes a los 24 colegios en los que se pasó el cuestionario. Muestra lo suficientemente grande para permitir clasificar a los estudiantes en grupos según una serie de variables para observar la forma en la que varían las preferencias entre unos y otros.

---

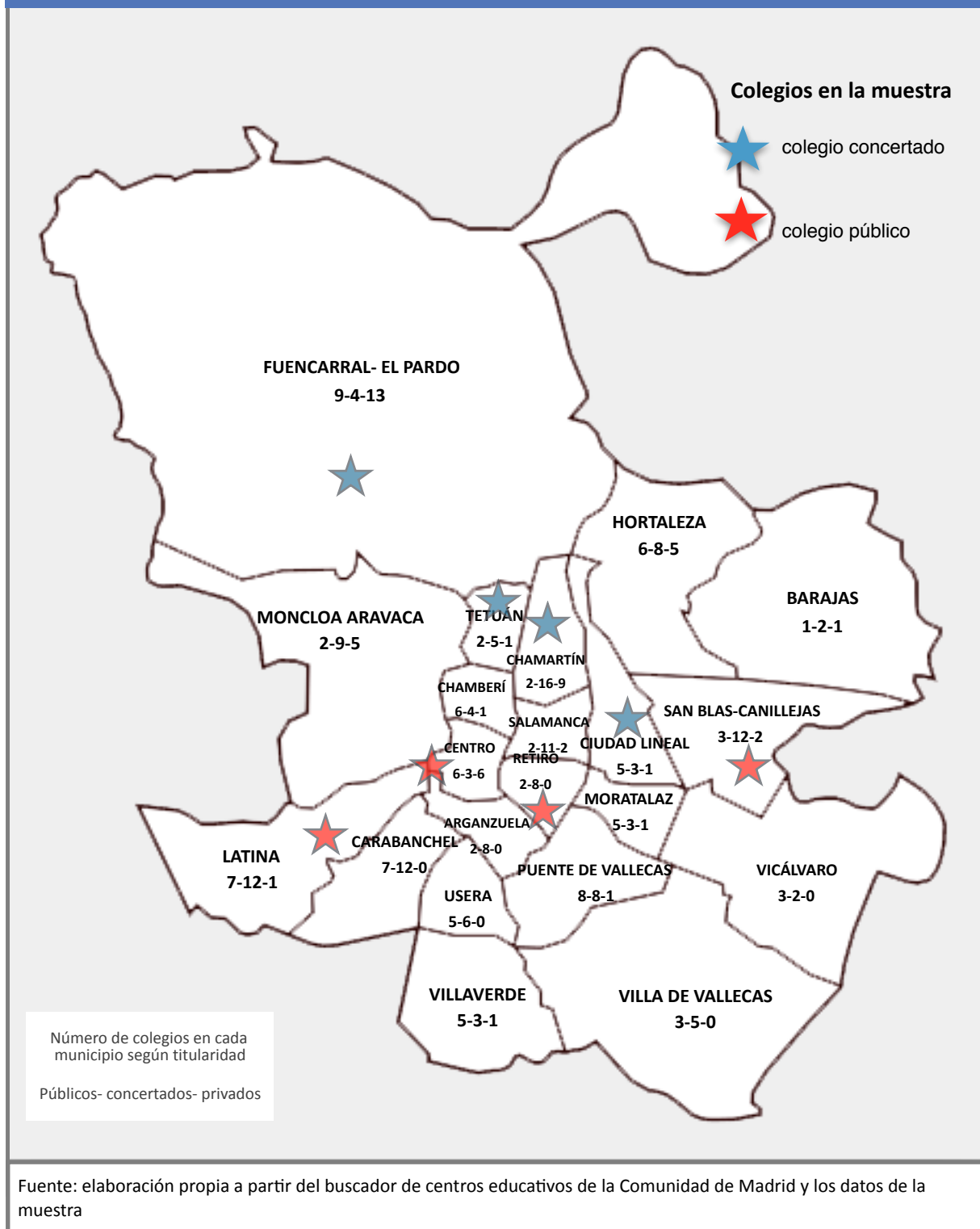
<sup>446</sup> A los colegios privados solo pueden acceder quienes tienen la posibilidad de dedicar una parte de sus ingresos a la educación, pero eso no significa que todos los que pueden hacerlo acudan a colegios privados, por lo que es de esperar una mayor variabilidad en los colegios públicos en los que, el estatus socioeconómico familiar está más relacionado con la zona en la que se sitúa el colegio.

<sup>447</sup> En el último momento fallaron dos colegios de la zona sur de Madrid capital y, además, uno de los colegios eliminados por problemas en los cuestionarios pertenecía a uno de estos distritos.

<sup>448</sup> Y este es un aspecto en el que, aunque pueda ir en perjuicio de la muestra, se ha insistido en cada uno de los colegios: el carácter completamente voluntario de la colaboración de los estudiantes aunque el colegio hubiera dado su aprobación.



Figura nº 11. Distribución por área , distrito y titularidad de los colegios que imparten 2ª de bachillerato en el municipio de Madrid y en la muestra.



### 7.1.3. Diseño del cuestionario

El objetivo principal del cuestionario era conocer las preferencias de los alumnos del bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades respecto a los grados universitarios en relación con el género y el origen social. También se consideró interesante incluir como objetivo conocer las razones por las que habían decidido matricularse en uno de estos bachilleratos. Junto con estos objetivos, tal como se ha dicho, había una serie de razones de carácter práctico por las que se había decidido que el cuestionario sería autocumplimentado en el aula, bajo la supervisión de la investigadora, o de algún miembro del colegio o instituto y debía ser muy breve y sin preguntas comprometidas para conseguir la colaboración del máximo posible de colegios y alumnos.<sup>449</sup> Teniendo en cuenta todas estas cuestiones se procedió a elaborar el cuestionario que se estructuró en tres partes con el reto de incorporar al cuestionario todas las preguntas necesarias para la consecución de los objetivos pero siendo las mínimas posibles de forma que el cuestionario pudiera ser contestado en no más de diez minutos.

La primera parte (figura 12)<sup>450</sup> está integrada por cinco preguntas encaminadas a conocer tres cuestiones básicas relativas a su situación en el sistema educativo: en el presente (tipo de bachiller en el que están matriculados); en el pasado (razones por las que lo eligieron) y en el futuro (cuál creen que será su situación respecto al sistema educativo al terminar el bachiller, si seguirán en él y en ese caso dónde).

La inclusión de la primera pregunta se considera fundamental porque las preferencias pueden ser diferentes en función del tipo de bachillerato, por lo que esta será una variable a tener en cuenta en la elaboración de los mapas de preferencias.

La segunda pregunta, relativa a las razones percibidas para la elección del bachillerato en el que están matriculados, es importante también, ya que la elección del bachillerato es un primer filtro que, en general, condiciona elecciones posteriores, especialmente para quienes eligen estos bachilleratos (Humanidades y Ciencias Sociales) para quienes es muy difícil acceder después a estudios dentro del ámbito científico, tanto por la falta de preparación matemática como por los criterios de la prueba de acceso en relación con la puntuación de las diferentes asignaturas. Interesaba, sobre todo, conocer hasta qué punto identificaban el gusto como el principal motivo de la elección y/o razones de tipo más pragmático así como la percepción de los posibles condicionamientos e influencia de otras personas. Para ello, teniendo en cuenta que toda elección es fruto de un complejo conjunto de circunstancias, en lugar de pedir que señalaran la principal razón o principales razones se pidió que para cada una de ellas se situaran en una escala de 0 a 10.

La tercera pregunta, tipo horquilla, mira ya hacia el futuro y clasifica a los estudiantes entre los que tienen intención de ir a la universidad al año siguiente y los que van a matricularse en otros estudios o dejar de estudiar. A los que señalan que quieren hacer un CFGS se les pregunta cuál es el que quieren hacer (para analizar las posibles diferencias por género) y si después tienen intención de ir a la universidad ya que muchos estudiantes utilizan los CFGS como forma alternativa de acceso a la universidad en lugar de la PAU (Prueba de acceso a la universidad), lo que Troiano y Torrents (2018) denominan *trayectorias largas vías CFGS*.

Respecto a los que dicen que irán a la universidad se quiere saber hasta qué punto tienen claro ya lo que quieren hacer, y si es así, cuál es el grado o doble grado que desean hacer y si creen que podrán hacerlo por su

---

<sup>449</sup>En este sentido, por ejemplo, una cuestión que posiblemente hubiera sido interesante tener en cuenta como es la relativa al historial académico prefirió omitirse.

<sup>450</sup> El cuestionario puede verse también en el anexo 4

nota. La respuesta a la pregunta del grado o doble grado que quieren hacer es sumamente interesante porque, como se verá, hay mucho indicios que apuntan hacia los dobles grados como un tipo de estudio ligado a determinados grupos sociales.

Figura nº 12. Cuestionario a alumnos/as de Bachillerato (1ª parte)

ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO LA OBTENCIÓN DE DATOS SOBRE EL PROCESO DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. LA COLABORACIÓN ES VOLUNTARIA Y ESTÁ GARANTIZADO EL ANONIMATO TANTO DEL ALUMNO COMO DEL CENTRO

Nº DE CUESTIONARIO:  (1)

COLEGIO:  (2)

**RODEA CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A LA OPCIÓN ELEGIDA. (No escribir en las zonas grises)**

**1. ¿Podrías indicar en qué itinerario estás matriculado?** (3)

- Humanidades.
- Ciencias sociales.
- Ambos.

**2. Puntúa de 0 a 10 cada una de las siguientes razones en función de la influencia que hayan tenido en tu caso al elegir el bachillerato en el que estás matriculado, siendo 0 ninguna influencia Y 10 máxima.**

- Era el que más me gustaba..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (4)
- Era el más adecuado para los estudios que quería hacer después. .... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (5)
- Tenía dificultades en alguna asignatura de otros bachilleratos..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (6)
- Me lo recomendaron (profesores, orientador, padres, etc.) ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7)
- Me parecía más fácil que otros..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (8)
- Otras. *ESPECIFICAR*:..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (9)

**3. Cuando termines el bachiller:**

- Me matricularé en un Ciclo Formativo Superior. ( *PASA A PREGUNTAS 4a y 4b*) (10)
- Me matricularé en la Universidad. ( *PASA A PREGUNTA 5a*)
- Me matricularé en otros estudios. (Idiomas, música, etc.) Especificar.....
- Todavía no sé qué haré.
- Dejaré los estudios y buscaré trabajo/trabajaré.
- Otros. Especificar.....

(LOS QUE CONTESTEN 3, 4, 5 O 6 PASAN A PREGUNTA 6 o 7)

**4a. ¿Sabes qué ciclo formativo quieres hacer?**

- Sí. ( *ESPECIFICAR*: )..... (11)
- No. (12)

**4b ¿Crees que después continuarás tus estudios en la universidad?**

- Sí. (13)
- No.
- Todavía no lo sé.

**5a. ¿ Tienes ya decidido el grado (o doble grado) que quieres hacer?**

- Sí. *ESPECIFICAR* :..... (14)
- No ( *PASA A PREGUNTA 6*) (15)

**5b. ¿ Crees que podrás hacerlo por tu nota?**

- Sí.
- No. (16)

Fuente: elaboración propia

La parte central de cuestionario, la relativa a las preferencias (figura 13), está abierta para todos los que tengan claro que en un futuro, ya sea nada más terminar el bachillerato o más adelante, continuarán sus

estudios en la universidad. Para esta pregunta se han elegido una serie de grados que, dentro del ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades figuran entre las que tienen un mayor número de alumnos. Para la selección de los grados se tuvieron en cuenta varios criterios. En primer lugar, entre ellos debía estar el grado de Trabajo Social, en segundo lugar, se excluyeron los dobles grados ya que, en este caso el número de titulaciones a incluir se elevaba excesivamente lo que hacía más difícil las comparaciones; en tercero, se querían incluir las titulaciones más demandadas de Humanidades y Ciencias Sociales. Ante la gran cantidad de titulaciones, muchas de ellas con diferentes nombres en distintas universidades, se decidió utilizar las 10 con mayor número de alumnos matriculados en el curso 2015-16 en la universidad Complutense, (ya que la

Figura nº 13. Cuestionario a alumnos/as de Bachillerato (2ª parte)

**6. (SÓLO PARA LOS QUE TIENEN PENSADO EL AÑO QUE VIENE O EN UN FUTURO IR A LA UNIVERSIDAD, LOS DEMÁS PASAN A PREGUNTA 7)** Esta pregunta sirve para elaborar un perfil de tus preferencias. Se presentan doce de las titulaciones más elegidas y se trata de que las califiques, entre 0 y 10, donde 0 significa que nunca la elegirías y 10 que seguro que la elegirías. Es posible que las titulaciones que más te interesen no aparezcan entre ellas, por eso se han dejado tres espacios para que incluyas las preferidas por ti y les des también una puntuación. Debe quedar claro que puedes usar uno, dos o tres espacios ( o ninguno) en función de si aparecen o no las titulaciones preferidas por ti entre esas diez. Puedes incluir grados o dobles grados.

Administración y dirección de Empresas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(17)
Comercio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(18)
Comunicación Audiovisual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(19)
Derecho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(20)
Economía	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(21)
Educación Infantil	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(22)
Educación Primaria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(23)
Historia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(24)
Historia del Arte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(25)
Publicidad y Relaciones Públicas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(26)
Trabajo Social	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(27)
Turismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(28)
Otra 1.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(29)(30)
Otra 2.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(31)(32)
Otra 3.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(33)(34)

Fuente: elaboración propia

investigación se hace en la Comunidad de Madrid y en el capítulo 6 se eligió esta universidad para representar las de Madrid por lo que está incluida en el anexo 2). El problema era que, en el caso de coger las 10 primeras (entre las que estaba Trabajo Social), no aparecía entre ellas ninguna de Humanidades que se situaban en los puestos 12 y 13; eso fue lo que hizo aumentar el número. Se decidió finalmente que fueran doce, por lo que había que excluir alguna de ellas. Al examinar las trece titulaciones con mayor número de alumnos buscando un criterio para excluir alguna de ellas, se observó que tres de ellas: Periodismo, Comunicación audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas se impartían en una misma facultad, por lo que se decidió excluir una de ellas y, en este caso sería aquella de las tres en la que la nota de acceso fuera inferior en el curso 2016-17 en la Complutense, por lo que se excluyó Periodismo.

Una vez elegidos los grados la pregunta se elabora pidiendo calificar cada una de ellas de 0 (nunca la elegiría) a 10 (seguro que la elegiría). Para ver no solo qué carreras prefieren y en qué orden, sino también las que nunca harían, lo que permite elaborar los mapas de preferencias según género y origen social. Además, previendo que las preferencias podían quedar fuera de estas doce, se dejaron tres espacios en blanco para que cada uno pusiera la titulación/es de su preferencia. En este caso, se trata, sobre todo de ver si entre las otras titulaciones aparecen grados o dobles grados fuera del ámbito de las ciencias sociales y las humanidades o las preferencias, incluso en aquellos que se vieron forzados de uno u otro modo a elegir alguno de estos bachilleratos, se circunscriben a estas áreas.

Figura nº 14. Cuestionario a alumnos/as de Bachillerato (3ª parte)

<b>7. Sexo:</b> 1. Mujer 2. Hombre		(35)
<b>8. ¿Cuál es tu nacionalidad?</b> 1. Española 2. Española y otra. (ESPECIFICAR)..... 3. Otra: (ESPECIFICAR).....		(36)
<b>9. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres?</b>		
<b>9.a Padre</b> 1. Sin estudios 2. Estudios primarios. 3. Estudios secundarios básicos (ESO o similar) 4. Bachillerato o FP grado medio. 5. FP Grado superior 6. Universitarios. ESPECIFICAR.....	<b>9.b Madre</b> 1. Sin estudios 2. Estudios primarios. 3. Estudios secundarios básicos (ESO o similar) 4. Bachillerato o FP grado medio. 5. FP Grado superior 6. Universitarios. ESPECIFICAR.....	p(37)(38)       m(39)(40)
<b>MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN. ¿ DESEAS AÑADIR ALGO O HACER ALGÚN COMENTARIO ? ( EL COMENTARIO PUEDES SER SOBRE EL CUESTIONARIO O SOBRE TU OPINIÓN ACERCA DEL PROCESO DE ELECCIÓN )</b> ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....		

Fuente: elaboración propia

La tercera parte del cuestionario (figura 14) se ha reservado para las preguntas relativas a características sociodemográficas que, de acuerdo con el objetivo principal del cuestionario y la exigencia de brevedad y de evitar preguntas comprometidas, se han limitado al sexo, la nacionalidad y el nivel de estudios de los padres. De manera que, como indicador del origen social se utiliza el *Nivel formativo familiar* que se obtiene a partir del nivel de estudios de los padres. La utilización de este indicador viene determinado tanto por cuestiones de tipo práctico (no se consideraba conveniente incluir preguntas relativas a ingresos o categoría profesional) como por razones metodológicas ya que, tal como se ha visto en la revisión de la bibliografía sobre la elección de estudios del capítulo 4, el indicador más utilizado y que mejor correlaciona tanto con el acceso a la universidad como con la elección de estudios es el nivel de estudios alcanzado por los padres.

#### 7.1.4. Características muestrales y tipo de análisis

El cuestionario se pasó entre las últimas semanas de abril y las primeras de mayo del año 2017. La decisión de hacerlo a final de curso se tomó pensando en que las preferencias a esas alturas estarían más formadas. El inconveniente de hacerlo en esas fechas fue que en algunos colegios, al haber terminado las clases, no se pudo pasar el cuestionario.

Los cuestionarios, autoadministrados, se contestaron en el aula siempre bajo la supervisión de alguna persona responsable, insistiendo al alumnado en el carácter voluntario (aunque el centro hubiera dado la aprobación para hacerlo) de su colaboración y, en el caso de que se hiciese, en la confidencialidad. Una vez recogidos los cuestionarios, grabados y depurados los datos por la propia investigadora, se desecharon dos colegios por diversas causas, quedando finalmente integrada la muestra, tal como se ha dicho, por 527 alumnos pertenecientes a 24 colegios. En la mayoría de los colegios la participación fue igual o superior al 70% de los matriculados, y en muchos de ellos (17) la participación estuvo entre el 90 y el 100%.

El análisis de los datos se ha hecho con SPSS y los gráficos con Numbers. Se trata de un análisis de carácter exploratorio en el que se usan exclusivamente técnicas de estadística descriptiva ya que, al no ser la muestra aleatoria, no tiene sentido hacer inferencias de carácter paramétrico acerca de la población, pues dichas inferencias carecerían de todo el sustento teórico que ofrece la estadística inferencial. En el análisis, las variables investigadas se cruzan con un serie de variables considerada independientes (sexo, nivel educativo familiar y tipo de bachillerato, principalmente) para analizar los posibles patrones y tendencias por lo que las representaciones gráficas tienen una especial relevancia ya que permiten visualizarlos.

A continuación se describen una serie de características generales de la muestra: las relativas a las variables sociodemográficas y al tipo de bachillerato. Variables que, por una parte, cuando es posible, se comparan con las de la población para ver los posibles sesgos y su magnitud y, por otra, son las que se cruzan con las variables investigadas y a partir de las que se elaboran los mapas de preferencias. Además se explica el proceso de construcción del indicador *Nivel de estudios familiar* (NEF) que se utilizará durante el análisis.

Tabla nº 43. Tipo de bachillerato		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Humanidades	96	18,25
Ciencias Sociales	424	80,61
Ambos	6	1,14
Total válido	526	100
No contesta	1	
Total muestra	527	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

Tabla nº 44. Nacionalidad		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Española	441	85,3
Española y otra	37	7,2
Otra	39	7,5
Total válido	517	100,0
No contesta	10	
Total	527	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

Respecto al tipo de bachillerato, algo más del 80% de las personas de la muestra estudian el de Ciencias Sociales, casi el 82% si se suman quienes hacen ambos. Según datos de la Conserjería de Educación e



Investigación de la Comunidad de Madrid<sup>451</sup> en este curso, 2016-17, los porcentajes de matriculados en los diferentes bachilleratos fueron: 35,05% Ciencias Sociales, 14,5% Humanidades, 45,63% Ciencias y 4,82% Artes. De manera que en la población hay 2,4 alumnos de Ciencias Sociales por cada alumno de Humanidades mientras que en la muestra hay 4,4, lo que significa que hay una sobrerepresentación de los primeros.

Otra de las variables que se incluye en el cuestionario (tabla 44) es la nacionalidad. El objetivo, dada la presencia cada vez mayor de los mal llamados *inmigrantes de segunda generación*<sup>452</sup> en el sistema educativo, era observar las posibles variaciones en cuanto a sus preferencias. Sin embargo, al ser un número muy pequeño, finalmente se ha descartado esta variable para el análisis de las preferencias y solo se ha utilizado en algún análisis muy concreto en relación con los colegios. Por lo que las variables que se han utilizado para el análisis de las preferencias han sido, fundamentalmente, el sexo y el nivel educativo familiar junto con el tipo de bachillerato.

Tabla nº 45. Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Mujer	309	60,1
Hombre	205	39,9
Total válido	514	100,0
No contesta	13	
Total muestra	527	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

Respecto al sexo (tabla 45), en la muestra hay un 60% de mujeres y un 40% de varones mientras que en los alumnos matriculados en la Comunidad de Madrid en Humanidades y Ciencias Sociales en dicho curso los porcentajes son 45,5% y 55,5% respectivamente, pero ha de tenerse en cuenta que son porcentajes para el conjunto de bachillerato y no para segundo curso, por lo que una diferencia de 5 puntos no puede considerarse muy grande.

Tabla nº 46. Estudios de la madre y el padre						
	Estudios del padre			Estudios de la madre		
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	12	2,4	2,4	11	2,2	2,2
Estudios primarios	50	9,9	12,3	36	7,0	9,2
Estudios secundarios básicos (ESO o similar)	101	20,0	32,2	83	16,2	25,4
Bachillerato o FP de grado medio	110	21,7	54,0	120	23,5	48,9
FP grado superior	66	13,0	67,0	73	14,3	63,2
Universitarios	167	33,0	100,0	188	36,8	100,0
Total válido	506	100,0		511	100,0	
No contesta	21			16		
Total	527			527		
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.						

La tabla 46 presenta la distribución en la muestra de los estudios del padre y de la madre. Si se comparan estos datos con los del conjunto de la población española de 25 a 64 años para el año 2017<sup>453</sup>, se observan ligeras diferencias. Así, para el conjunto de los españoles, un 36,4% tienen un nivel A, según la ISCED 2014-A,

<sup>451</sup> Datos tomados de la Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid (<https://estadisticas.educa.madrid.org/>)

<sup>452</sup> Mal llamados porque se utiliza el nombre de inmigrantes de segunda generación para designar a todos los hijos de inmigrantes haya o no nacido en España y, en el caso de haber nacido aquí no pueden llamarse inmigrantes, porque realmente no lo son.

<sup>453</sup> Datos tomados del *Panorama de la Educación. (Indicadores de la OCDE 2018) Informe español*, elaborado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, accesible en [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018\\_final.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf)

que en el caso de nuestra muestra agruparía las tres primeras categorías por lo que, en el caso de los padres, el porcentaje es del 32,2% y en las madres del 25,5%, algo por debajo del dato para el conjunto de los españoles. En el nivel B, bachillerato o FP de grado medio, la población española está en el 22,7% y la muestra oscila entre el 21,7% de los padres y el 23,5 % de las madres. En el nivel C, que agrupa toda la enseñanza superior, en España están el 40,9% y en la muestra son el 46% en el caso de los padres y casi el 48% en el de las madres. Por lo que, siendo los porcentajes de la muestra similares a los del conjunto de la población española, se observa que en la muestra el nivel educativo es algo más alto, puesto que es mayor el porcentaje de quienes tienen estudios superiores y menor el de los que tienen estudios básicos lo que es coherente con que sus hijos estén en bachillerato ya que, cuanto mayor es el nivel educativo de los padres, mayor suele ser el de los hijos, tal como se ha visto en los estudios analizados en el capítulo 4. Lo importante es que en las dos variables básicas, el sexo y el nivel de estudios de los padres, principales variables de clasificación, los datos muestrales no se alejan mucho de los poblacionales.

Para poder trabajar mejor con el nivel de estudios de los padres, al ser dos variables, se ha construido a partir de ellas un indicador, *Nivel educativo familiar (NEF)*, que sintetiza la información de ambas.

Tabla nº 47. Nivel educativo familiar			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
2,00	3	0,6	0,6
3,00	4	0,8	1,4
4,00	20	3,9	5,2
5,00	19	3,7	8,9
6,00	66	12,8	21,7
7,00	51	9,9	31,7
8,00	81	15,7	47,4
9,00	41	8,0	55,3
10,00	76	14,8	70,1
11,00	29	5,6	75,7
12,00	125	24,3	100,0
Total	515	100,0	
No contesta	12		
Total	527		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Tabla nº 48. Grupos de NEF		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Bajo (hasta 6)	112	21,7
Medio (7-8)	132	25,6
Alto (9-11)	146	28,3
Muy alto (12)	125	24,3
Total válido	515	100,0
No contesta	12	
Total	527	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Tabla nº 49. Medias de NEF según tipo de colegio			
tipo de colegio	Nivel educativo familiar		
	Media	N	Desviación típica
Público	8,48	373	2,472
Concertado	9,23	115	2,464
Privado	11,78	27	0,641
Total	8,82	515	2,524

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En primer lugar, se ha transformado cada una de las variables, de carácter ordinal, en una variable interval asignando a cada categoría un número: sin estudios (1), estudios primarios (2), estudios secundarios básicos

(3), bachillerato o FP de grado medio (4); FP superior (5) y universitarios (6). Siendo conscientes del problema que representa pasar de una escala ordinal a otra interval ya que, entre otras cosas, iguala distancias que no lo son y que son difícilmente cuantificables (¿hay la misma distancia entre no tener estudios y tenerlos primarios que entre tenerlos primarios y secundarios básicos, por ejemplo?), es solo una forma de integrar los estudios del padre y la madre en una sola variable que permite además clasificar y ordenar a los alumnos según su NEF. Una vez transformada cada variable se han sumado ambas (la del padre y la de la madre) y, en el caso de las familias monoparentales, para poder ser incluidas se ha optado por multiplicar por dos el nivel de estudios del único progenitor. De este modo se ha obtenido la tabla 47 en la que se han podido incluir 515 de las 527 personas de la muestra.

Esta nueva variable, a su vez, para muchos de los análisis se ha agrupado en cuatro categorías (tabla 48) de manera que a cada persona de la muestra se le ha asignado un NEF (bajo, medio, alto o muy alto) permitiendo así cruzar esta variable con el sexo y con las diversas variables investigadas.

Para elaborar las categorías se ha procurado que los grupos fueran lo más similares posible en cuanto a tamaño para permitir comparaciones y que todos ellos tuvieran un tamaño mínimo, sobre todo teniendo en cuenta que la parte central del cuestionario solo la contesta dos tercios de la muestra, por lo que es importante que los grupos no sean demasiado pequeños; pero al mismo tiempo, se ha tratado de que hubiera la máxima homogeneidad posible entre las personas de cada grupo y la máxima heterogeneidad entre grupos, lo que se consigue, sobre todo, en los grupos extremos pero mucho menos en los medios, de hecho, podrían haberse agrupado en una sola categoría si no fuera porque entonces el tamaño de los grupos quedaría totalmente descompensado. Además, desde el principio teníamos muy claro que el grupo de estudiantes con ambos padres universitarios debían formar una categoría aparte de las demás. Aunque, incluso dentro de ésta, hay diferencias importantes: no es lo mismo una pareja de maestros que de profesionales médicos o abogados, por ejemplo, pero aunque se ha preguntado (por eso se pedía que se especificaran los estudios universitarios de los padres), la muestra no es lo suficientemente grande para permitir este tipo de análisis aunque existen algunos datos que apuntan a posibles e importantes diferencias.

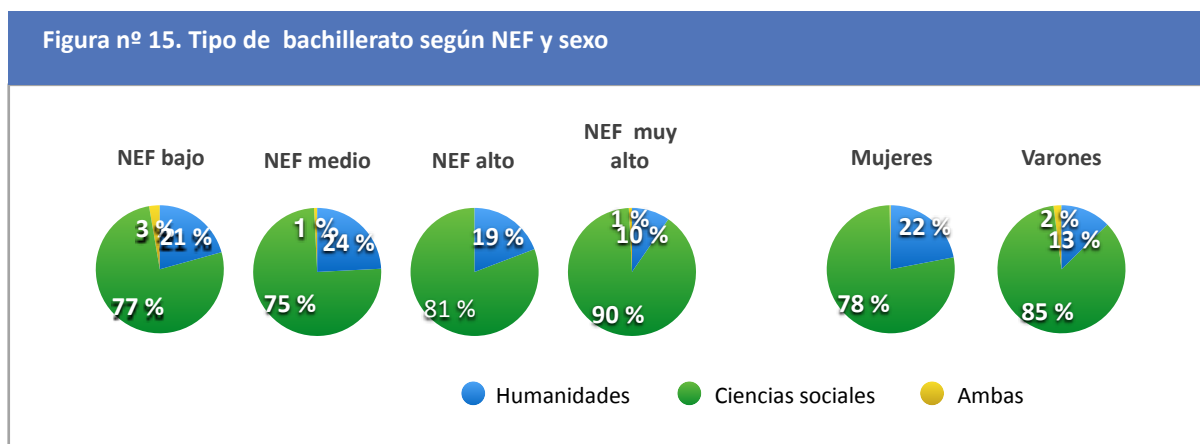
Otra de las variables que, en principio, se pensaba utilizar como independiente para cruzar con las variables de investigación era el tipo de colegio (público, privado o concertado) y, en efecto, si se utiliza resulta discriminante y se observan diferencias, pero dada la asociación entre el tipo de colegio y el NEF que se observa al comparar las medias de NEF de los tres grupos<sup>454</sup> (tabla nº 49), la información que aporta resulta redundante con la que resulta al cruzar las variables de investigación con el NEF. Además, los grupos son muy desiguales en cuanto al tamaño ya que solo hay un colegio privado con 27 alumnos y, tal como se esperaba, las diferencias de este colegio, respecto al NEF con los demás son muy marcadas y la homogeneidad dentro del colegio es mucho mayor que en los demás, tal como se verá al hacer el análisis por colegios.

Para terminar este epígrafe se incluye un ejemplo del tipo de análisis que se pretende hacer que, como indicábamos, tiene más que ver con la búsqueda de tendencias y patrones que con la inferencia de valores concretos poblacionales. Así, respecto a la distribución de los alumnos en los dos tipos de bachiller investigados, no es tan importante el porcentaje de uno y otro, como la información que se obtiene al cruzar dicha variable, tipo de bachillerato, con el sexo y el NEF respectivamente -siempre que el tamaño sea suficientemente grande como para permitir el cálculo y la comparación de porcentajes con cierto sentido-; y, como se puede ver en la

---

<sup>454</sup> Asociación que, tal como se verá en la descripción de los colegios no es ni mucho menos perfecta ya que entre los colegios con NEF más alto se sitúan algunos públicos situados en zonas de estatus socioeconómico más alto.

figura 15, se observa cierta tendencia hacia la asociación tanto entre el sexo y el tipo de bachillerato como entre éste y el NEF.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En el caso del sexo se observa una mayor presencia de mujeres en Humanidades, lo que es compatible con los datos de la Comunidad de Madrid para ese curso en el que casi el 60% de los matriculados en Humanidades son mujeres, mientras que en el caso de Ciencias Sociales el porcentaje de mujeres es del 53%<sup>455</sup> por lo que los estos datos son coherentes con que el porcentaje de quienes estudian Humanidades entre las mujeres en la muestra sea mayor que el de quienes lo estudian entre los varones.

Más interesante es la tendencia que se observa en el caso del NEF que apunta a que, en líneas generales, cuanto más alto es el NEF menor el porcentaje de matriculados en Humanidades o, mayor el de matriculados en Ciencias Sociales. Lo que podría estar relacionado con la tendencia observada en algunos colegios privados y concertados de no ofertar a sus alumnos el bachillerato de Humanidades, ya que, en líneas generales, el NEF está relacionado con el tipo de colegio.

Podía haberse intentando cuantificar la intensidad de la asociación mediante algún coeficiente adecuado al nivel de medida que, en cada caso, tienen las variables, pero se ha optado por no hacerlo por varias razones. En primer lugar porque al no ser la muestra aleatoria, dar una medida de la intensidad en la muestra sin poder asignar un nivel de confianza para generalizarlo a la población, no parece adecuado y, en segundo lugar porque, en el caso del NEF, aunque para el análisis se ha transformado en una variable interval, estrictamente sigue siendo ordinal, ya que, tal como se ha dicho, las diferencias numéricas no representan distancias reales. Por todo ello se ha optado por un tipo de análisis exploratorio en el que se trata simplemente de identificar tendencias y patrones que, cuando son constantes, repetidas y muy claras, se supone que no son fruto del azar y que, por tanto, de algún modo, pero siempre sin poder dar ningún tipo de confianza medible a nuestra afirmación, son tendencias que probablemente se reproduzcan en la población.

<sup>455</sup>Datos tomados de la Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid (<https://estadisticas.educa.madrid.org/>)

## 7.2. La elección del tipo de bachillerato

La elección de un determinado bachillerato condiciona enormemente las elecciones posteriores, tanto en la universidad como fuera de ella.<sup>456</sup> Especialmente cuando se elige un bachillerato que no es el científico ya que, tal como se ha puesto de manifiesto en otros estudios, no se trata solo de la elección de itinerarios diferentes: la aparentemente mera clasificación esconde una asimetría tanto en la consideración de unos y otros<sup>457</sup> como en las posibilidades posteriores.<sup>458</sup>

Las ventajas del Bachillerato Científico son múltiples: por una parte, muchos de los estudios/profesiones más valoradas están incluidas dentro de aquellos a los que se accede desde este bachillerato; por otra, es mucho más fácil habiendo hecho un Bachillerato de Ciencias acceder a estudios fuera de este ámbito que lo contrario, debido fundamentalmente a la falta de preparación de los alumnos del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales en una serie de asignaturas, en general, relacionadas con las matemáticas. Y es que, es precisamente esta asignatura la que hace que algunos alumnos escojan otros bachilleratos no porque sean sus preferidos, sino huyendo de esta asignatura. Incluso profesores y orientadores dirigen hacia los bachilleratos de Humanidades y Ciencias Sociales a alumnos con dificultades en matemáticas. Por lo que, previsiblemente, estos bachilleratos son un cajón de sastre en el que coinciden personas realmente atraídas por los contenidos, como otras que huyen de ciertas asignaturas y aquellas otras que buscan un título de bachiller y optan por el aparentemente más fácil.

Por todas estas cuestiones es interesante conocer las razones por las que los estudiantes optan por un bachillerato que claramente limita sus posibilidades posteriores. Ciertamente es que esta cuestión podría ser objeto de un estudio con mayor profundidad y que, posiblemente, sería la metodología cualitativa la más adecuada para llegar a la complejidad del asunto. No obstante, se ha considerado oportuno, en el contexto de esta investigación, incluirla como pregunta cerrada.

La elaboración de las categorías de respuesta se ha basado en conversaciones informales tanto con profesores como con alumnos de bachillerato. Se han incluido cinco posibles razones para la elección del bachillerato tal como se refleja en la pregunta 2 (figura 13) añadiendo la categoría “otras” para lograr la exhaustividad. Según las respuestas la pregunta parece estar bien cerrada ya que solo 36 de los 527 alumnos contestaron “otra” pero solo en nueve casos esta otra era la razón más importante siendo el caso más común el de personas obligadas a matricularse en el bachillerato de Ciencias Sociales porque en su colegio no se impartía

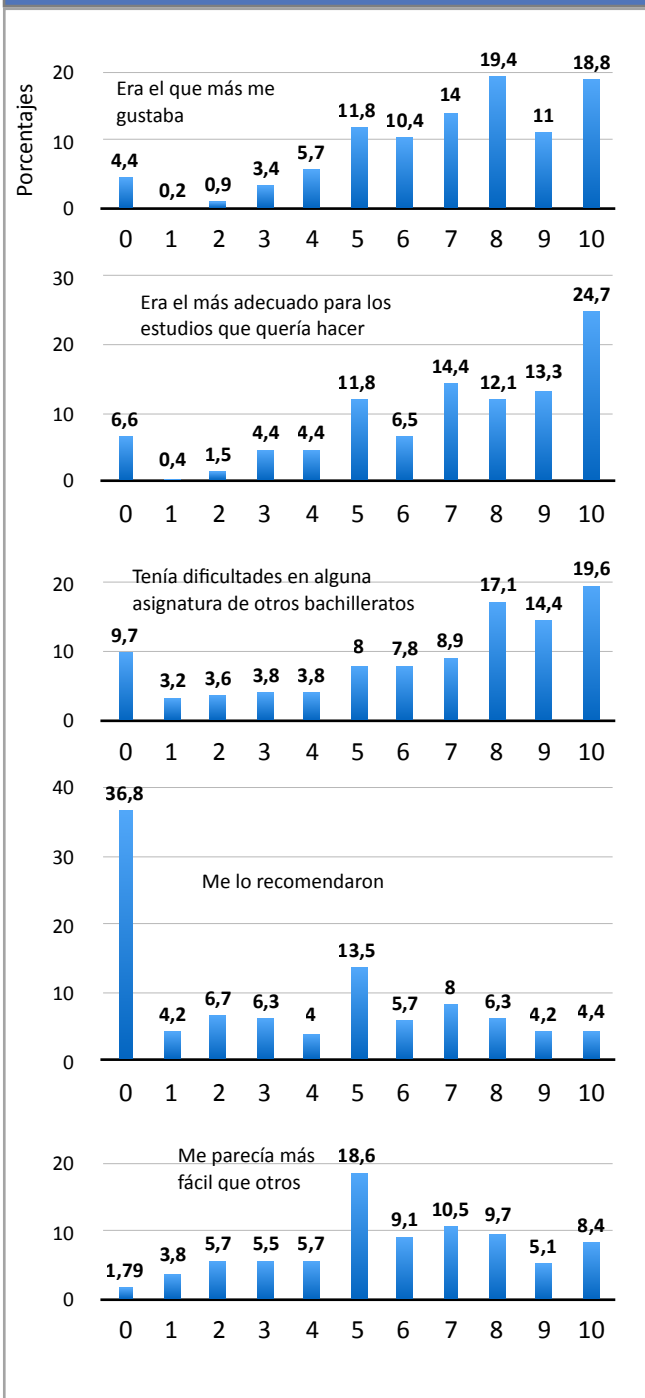
---

<sup>456</sup> En los CFGS hay un baremo para el acceso según el cual, dependiendo de la nota en el bachillerato se dan una serie de puntos (6 si la nota es menor que 6; 8 entre 6 y 7; 10 entre 7 y 8; 11 entre 8 y 9 y 12 entre 9 y 10). Por otra parte, si se ha cursado un bachillerato relacionado con el ciclo formativo al que se quiere acceder (modalidad prioritaria asociada con cada bachillerato definida legalmente) se dan cinco puntos. Lo que significa que tendría la misma puntuación alguien con una nota en bachiller de 5 pero que coincida su modalidad con la que se especifica para ese ciclo, (cuya puntuación en el baremo sería 11) que alguien con una nota entre 8 y 9 en cualquier otra modalidad de bachillerato. Aparentemente no hay problemas con este baremo puesto que es lógico que se pida un bachillerato con materias similares al ciclo. La desigualdad comienza cuando se mira el listado de modalidades prioritarias para los diferentes CFGS y se observa que el bachillerato científico es el prioritario en casi el 80% de ellos, lo que limita enormemente el acceso a la mayoría de los CFGS para quienes han hecho el bachillerato de Humanidades o Ciencias Sociales.

<sup>457</sup> Pérez Tucho (1992) habla de una jerarquía del conocimiento entre ciencias y letras siendo mayor el reconocimiento social hacia los estudiantes de ciencias que se consideran estudios más difíciles. Y, aunque en este caso no se habla de ciencias o letras, los alumnos siguen identificando los bachilleratos de Ciencias Sociales y, sobre todo, el de Humanidades, con estudios de letras. También Sainz Ibáñez (2014) se refiere al mayor prestigio del bachillerato científico así como a una mayor flexibilidad por permitir el acceso a otros estudios fuera de ese ámbito.

<sup>458</sup> Guerra y Rueda (2005) señalan que así como la mayor parte de los estudiantes de carreras científicas provienen del bachillerato de ciencias, un 30% de quienes están en carreras de otros ámbitos provienen del bachillerato científico.

Figura nº 16. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y/o Ciencias Sociales



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

el de Humanidades o, en algún caso, el Bachillerato de Artes.<sup>459</sup>

En general, tal como se esperaba, la mayor parte de los alumnos, al ofrecérseles un abanico de posibles razones, reconocieron la influencia de varias de ellas en mayor o menor medida.<sup>460</sup> Solo 12 de los 527, tuvieron una respuesta en la que daban la máxima puntuación a una o dos de las categorías y puntuaban las demás con un cero, lo que significa que para ellos solo hay una razón (o dos) que ha influido en su elección y que las demás no han tenido influencia en absoluto. En este caso, casi todos los que señalaron una única razón se inclinaban por el gusto, o por el gusto y la adecuación cuando eran dos, excepto dos o tres que señalaban como única razón alguna de las que no se incluían.

En la figura 16 se pueden ver los porcentajes de respuesta para cada valor en cada categoría para el conjunto de la muestra. Lo primero que llama la atención es que, frente a otras situaciones de elección en las que se apela al gusto como principal razón, en este caso se reconocen, en general, una diversidad de factores que se combinan de una u otra forma en cada individuo, aunque es posible encontrar tendencias en el conjunto.

Las tres primeras categorías tienen una distribución similar y en las tres en torno al 50% de la muestra puntúan dicha razón con 8, 9 o 10 pero la que está algo por encima es la tercera: la existencia de dificultades en las asignaturas de otros bachilleratos que, por tanto, se sitúa como una de las principales razones para la elección. En concreto y, volviendo de nuevo a una lectura horizontal de la matriz de datos, son 216

<sup>459</sup> Destaca también el caso de un alumno que en los comentarios decía que quería hacer una carrera de ciencias, en concreto Odontología, y se sentía engañado por haber accedido a matricularse en el bachillerato de Ciencias Sociales que no le permitía acceder a dichos estudios aunque afirmaba que terminaría haciendo esa carrera.

<sup>460</sup> Aunque lo habitual en los análisis de los cuestionarios es trabajar en vertical, es decir, analizando las variables, en este caso nos ha resultado interesante analizar esta pregunta, tal como sugieren Martuccelli y Singly (2012) también en horizontal con objeto de ver como cada uno de ellos puntúa las diferentes razones en relación a las demás.



personas, es decir el 41% de la muestra, los que dan la puntuación más alta (en ocasiones igualada por otra) a la dificultad en asignaturas de otros bachilleratos para su elección. Teniendo en cuenta que, aunque no se especifica la asignatura, el problema para huir del Bachillerato Científico suele estar en las matemáticas,<sup>461</sup> resulta cuando menos llamativo y digno de atención que un porcentaje tan amplio de estudiantes elija y limite sus posibilidades futuras por problemas con esta asignatura.

Pero este es un problema que no es exclusivo de España. Hay autores que subrayan la imposibilidad de acceder a estudios de ciencias si no se ha escogido matemáticas en el bachillerato (Correl, 2001); de hecho, se considera que la elección de matemáticas en secundaria es un buen predictor del acceso a la universidad y las elecciones universitarias (Buser et al., 2014); Bourdieu, en una entrevista sobre la educación (Bourdieu y Jiménez, 2005) hace referencia al tremendo poder de clasificación que tienen los profesores de matemáticas que incide en la propia identidad de los estudiantes.<sup>462</sup>

En general, se destaca que estas elecciones hechas en secundaria fundamentadas en el rechazo a las matemáticas tienen una clara repercusión en las elecciones universitarias por lo que la relación con las matemáticas se torna central en la elección del tipo de bachillerato y esta, a su vez, condiciona y limita, sobre todo en el caso de los bachilleratos que nos ocupan, las posibilidades futuras de elección.

En el otro extremo, hay un porcentaje cercano al 10% de estudiantes que puntúan cero en esta categoría, posiblemente alumnos vocacionales y brillantes molestos con la etiqueta que identifica a quienes están en estos bachilleratos como peores estudiantes que están ahí porque no pueden acceder al científico. Aunque, obviamente, esto son interpretaciones que habría que contrastar con una investigación más en profundidad.

Otro aspecto que merece destacarse es el alto porcentaje de estudiantes que contestan 0, casi el 37%, la mayor concentración de frecuencia en un valor de todas las categorías, a la posibilidad de que la recomendación de profesores, orientadores, padres u otras personas haya influido en su decisión. Son chicos y chicas que tienen en torno a 16 años cuando hacen la elección. Con ese cero quieren decir que nadie en absoluto influyó en su decisión, dicho de otra forma, reclaman la total autonomía e independencia en su decisión: una decisión personal. De nuevo nos encontramos con esa sensación de libertad y autonomía propias de la sociedad actual que, como contrapartida, lleva aparejada la responsabilización, noción que Martuccelli (2007b) incluye entre las nuevas formas de dominación.

En el caso contrario destacan ese 4,4% de estudiantes que asignan un 10 a la recomendación de otros, es decir, reconocen que de algún modo se vieron forzados en la elección; 4,4% que, curiosamente coincide con el de quienes asignan un 0 al gusto como razón de la elección.

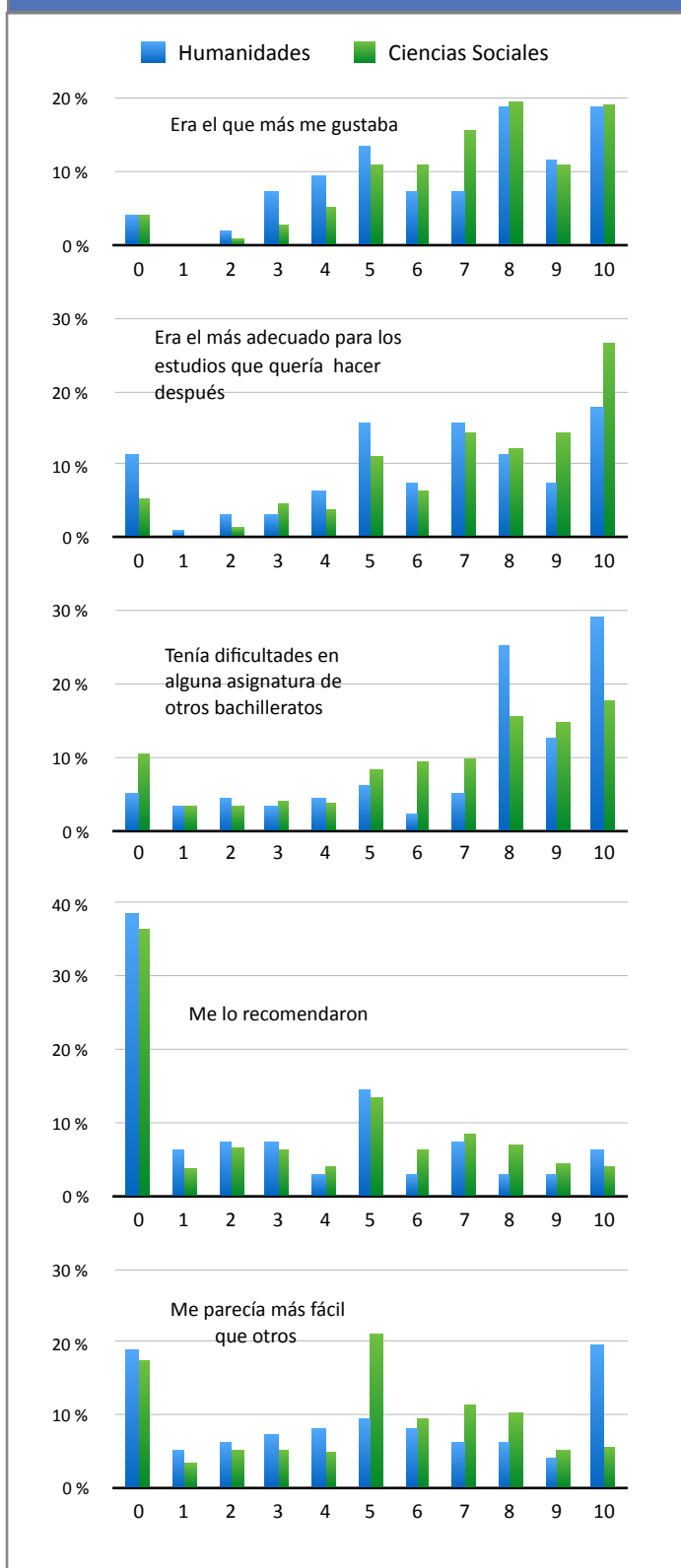
Por tanto, las razones para la elección de un bachillerato u otro son diversas y complejas y cambian considerablemente de unos a otros individuos. Sin embargo, tal como hemos visto, se pueden encontrar

---

<sup>461</sup> Lógicamente, por la estructura del bachillerato, la asignatura a la que se refieren es la de matemáticas u otras asignaturas relacionadas con ella.

<sup>462</sup> “Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; (...) Ustedes podrían decir: “esta tarea no está bien”, “esta solución es falsa”, pero no pueden decir: “eres nulo para matemáticas, tú no estás dotado para las matemáticas”. Los profesores de matemáticas deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles, aún más porque sus veredictos son muy frecuentemente subrayados y reforzados por los padres desesperados y angustiados.” (Bourdieu y Jiménez (comp.) 2005: 135)

Figura nº 17. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y / o Ciencias Sociales según tipo de bachillerato



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

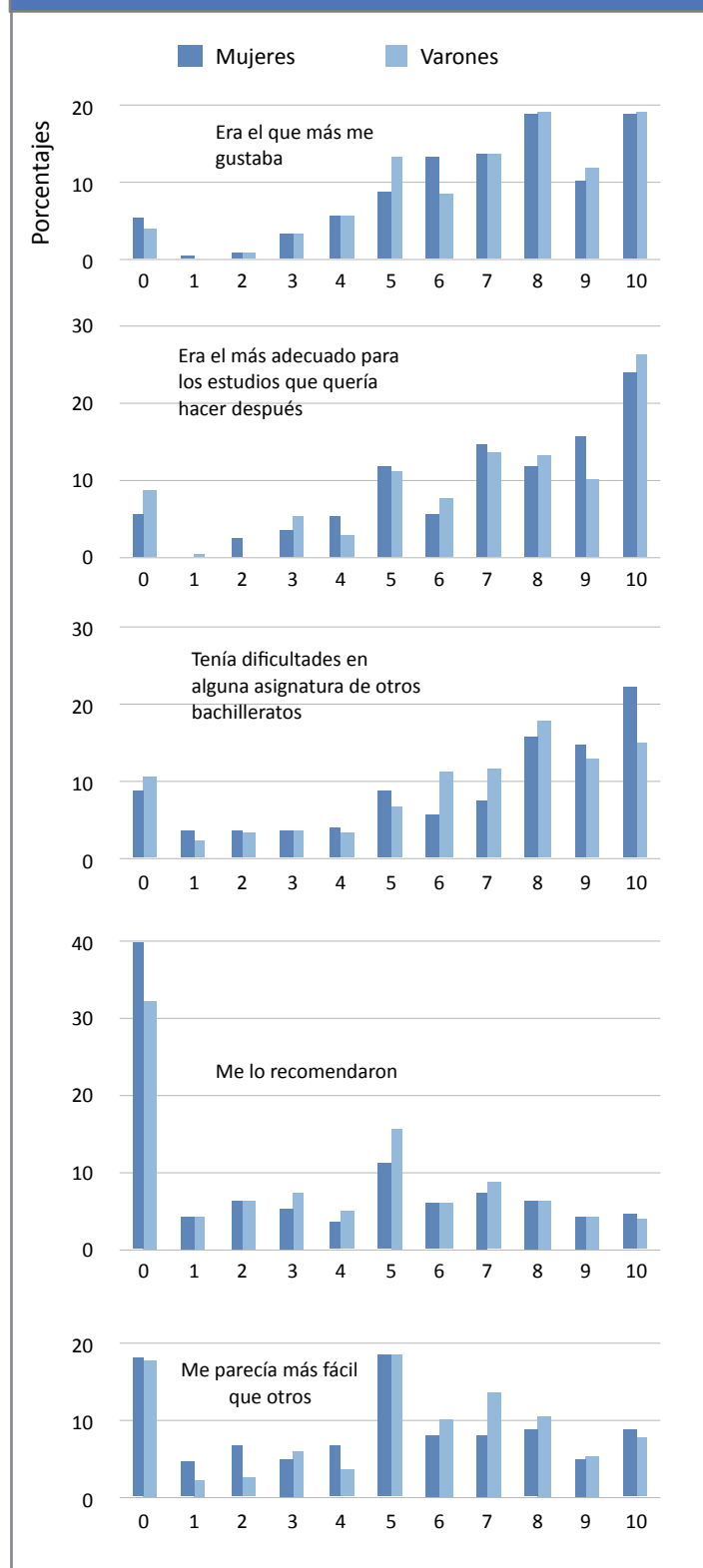
patrones tanto de género como de NEF en la distribución de estudiantes en los diferentes bachilleratos.<sup>463</sup> ¿Es posible encontrar también diferencias por grupos en las razones reconocidas para la elección de estos bachilleratos? Para contestar a esta pregunta se han cruzado las razones para la elección con el tipo de bachillerato, el sexo y el NEF; los resultados se presentan, respectivamente, en las figuras 17, 18 y 19.

En la primera de ellas, según el tipo de bachillerato (figura 17), no se observan diferencias muy grandes entre uno y otro grupo, especialmente en las respuestas a la primera “Era el que más me gustaba” y la tercera “Me lo recomendaron” aunque las que se observan en estas categorías son coherentes con las que se dan en las otras categorías, en las que sí se dan diferencias reseñables, especialmente en las puntuaciones más extremas. Así, respecto a la consideración de la adecuación del bachillerato elegido para los posteriores estudios, se observa que es mayor entre quienes eligen el bachillerato de Ciencias Sociales; si bien, lo que más destaca es la mayor influencia de las dificultades en las asignaturas de otros bachilleratos entre los alumnos de Humanidades, lo que es coherente con los contenidos de este bachillerato en el que no hay matemáticas. Y también con la mayor diferencia que se observa entre los estudiantes de uno y otro bachillerato: es mucho más alto el porcentaje de los que asignan el valor máximo a la razón para la elección de ser un bachillerato más fácil entre los estudiantes de Humanidades, lo que significa que es, especialmente este bachillerato el que eligen quienes tienen dificultades en otros bachilleratos por considerarlo más fácil y, por eso, es por lo que es en este bachillerato donde es

<sup>463</sup> Aquí hemos visto las diferencias entre el de Humanidades y el de Sociales pero en otros estudios manejados en el capítulo 4 se relacionan también, y en mayor medida, con el científico.

bastante más alto el porcentaje de quienes puntúan bajo el gusto como factor de la elección así como la adecuación del bachillerato para la carrera de su elección.

Figura nº 18. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y / o Ciencias Sociales según sexo

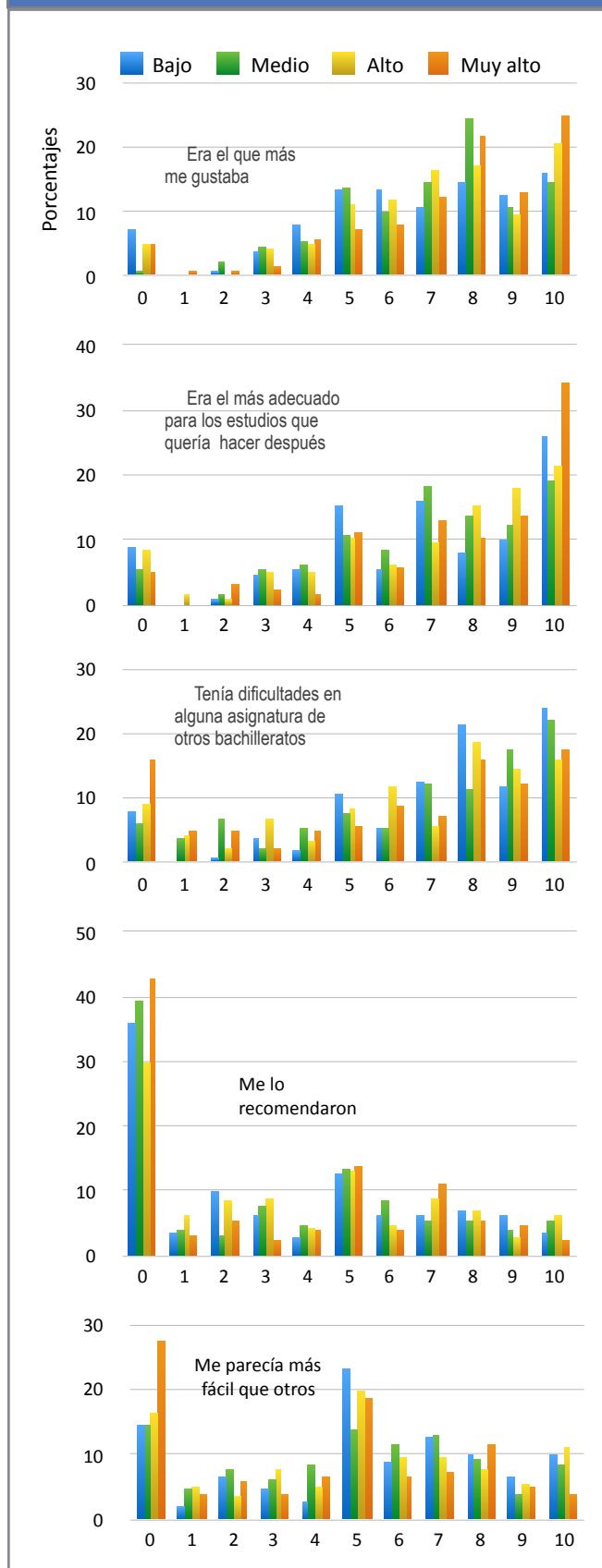


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Respecto al sexo (figura 18), tampoco se observan, en general, diferencias importantes en las razones que declaran para la elección varones y mujeres; salvo dos, de nuevo, en los extremos de las distribuciones de frecuencias. En primer lugar, es mayor el porcentaje de mujeres que asignan un cero a la influencia de las recomendaciones de otras personas en su decisión; y, en segundo lugar, en el otro extremo, es mayor el porcentaje de mujeres que le da el valor máximo a las dificultades en las asignaturas de otros bachilleratos como razón para la elección del bachillerato en el que están matriculadas. Lo que es coherente con las investigaciones que se centran en el autoconcepto y la autoconfianza como factores importantes en la elección (López Sáez, 1993, 1994; Santana Vega et al., 2009) destacando que, en general, es menor en las mujeres, sobre todo en tareas consideradas tradicionalmente como masculinas (López Sáez, 1993, 1994) y, sobre todo, en matemáticas donde una mayor ansiedad en las mujeres les lleva a evitar asignaturas e itinerarios en las que aparecen (Gimeno y Rocabert, 1998; Pérez-Tyteca et al., 2009, OCDE, 2015).

Correll (2001) encuentra que, con las mismas calificaciones, los hombres tienden a sobreestimar su capacidad matemática; Álvarez Lires (2012) cuando pregunta las razones para la elección de una ingeniería encuentra una diferencia de casi 18 puntos entre varones y mujeres en el ítem. "Tengo aptitudes para las matemáticas" que eligen un 56,9% de varones frente a un 39% de las mujeres.

Figura nº 19. Razones para la elección del bachillerato de Humanidades y/o Ciencias Sociales según NEF



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En cuanto a las diferencias por NEF (figura 19), destaca sobre todo las que se dan entre quienes integran el grupo de NEF muy alto (estudiantes con padre y madre con estudios universitarios) respecto a los demás. Como en casos anteriores, las mayores distancias se dan en los valores extremos de las distribuciones de frecuencia. Destaca sobre todo un porcentaje mucho mayor de los estudiantes con NEF muy alto entre los que que puntúan con 10 la adecuación del bachillerato que eligen a los posteriores estudios, lo que remite, por una parte, a una elección más estratégica, pensando en fines y por otra, a que, posiblemente, tienen bastante claros ya los estudios universitarios que quieren hacer después en el momento de elegir el bachillerato. En el otro extremo, es también grande la distancia entre los estudiantes de NEF muy alto y el resto entre quienes valoran con un cero que la elección esté influida porque el bachillerato sea más fácil que otros.

Resumiendo, ya en las primeras elecciones se observa un complejo entramado de razones en las que el gusto se mezcla con razones de carácter más instrumental (adecuación, facilidad) y se reconocen los condicionamientos debidos a la percepción sobre las capacidades matemáticas, sin embargo, es relevante que una mayoría defienda la decisión como algo totalmente personal negando cualquier influencia de otros en su decisión. Las razones para la elección, aunque presentan una gran variabilidad de unos individuos a otros, presentan también algunas tendencias diferentes según el sexo, el NEF y el tipo de bachillerato. Lo más destacable es el amplio porcentaje de estudiantes que eligen estos bachilleratos tratando de evitar las matemáticas, que se incrementa en el caso de quienes eligen Humanidades y en las mujeres (quizá ésta sea precisamente una de las razones por las que hay más mujeres en Humanidades) Lo contrario ocurre con quienes pertenecen al grupo de NEF muy alto, entre quienes, además, es mayor el porcentaje de matriculados en

Ciencias Sociales. De cualquier forma, lo más importante a tener presente en el análisis de las preferencias y las posteriores elecciones es la limitación del espacio de elección que asumen quienes eligen estos bachilleratos.

### 7.3. El acceso a la universidad

Una vez analizadas las razones para la elección de estos bachilleratos, nos centramos en las creencias sobre lo que harán, una vez terminen el bachillerato, en relación con su permanencia o no en el sistema educativo y, en el caso de continuar, dónde. La tabla 50 recoge la distribución de frecuencias de la respuesta a la pregunta sobre lo que harán al terminar el bachillerato. Para no herir sensibilidades en los momentos del curso en los que se pasó el cuestionario, se evitó, conscientemente, cualquier pregunta acerca de si creían que aprobarían o no y sobre la nota. Por eso es por lo que además, no se pregunta lo que harán el siguiente curso sino lo que harán al terminar el bachillerato que puede ser en este curso o en otro, para no excluir, de este modo, a los que creen que este curso no van a aprobar el bachillerato. La única pregunta en relación con las notas fue la que se hizo a los que tenían claro el grado o doble grado que querían hacer, a quienes se preguntó si creían que podrían entrar en dicho grado o doble grado.<sup>464</sup>

Tabla nº 50. Respuesta a la pregunta: "Cuando termines el bachiller..."		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Me matricularé en un Ciclo Formativo Superior	133	25,8
Me matricularé en la Universidad	317	61,4
Me matricularé en otros estudios (idiomas, música, etc.)	14	2,7
Todavía no sé qué haré	43	8,3
Dejaré los estudios y buscaré trabajo /trabajaré	4	0,8
Otros	5	1,0
Total válido	516	100,0
No contesta	11	
Total	527	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

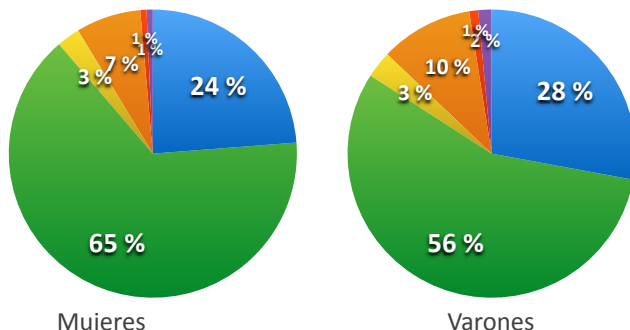
Como puede verse en la tabla 50, la casi totalidad de la muestra tiene claro que una vez terminado el bachillerato seguirán en el sistema educativo ya que no llega al 1% los que tienen intención de dejar los estudios para ponerse a trabajar. mientras son un 8,3%, el porcentaje de estudiantes que todavía no tienen claro lo que van a hacer). La mayoría de los estudiantes tienen claro que seguirán estudiando (en torno al 90%) y la mayor parte que continuarán sus estudios en la universidad (el 61,4% de los que contestan esta pregunta) mientras que algo más de una cuarta parte tiene intención de matricularse en un CFGS; son muchos menos (2,7%) los que dicen que harán algún tipo de estudio diferente, por lo que las dos opciones principales al terminar el bachillerato son la universidad y los CFGS.

Para conocer hasta qué punto se relaciona el sexo y el NEF con la opción que escogen al terminar el bachillerato se ha cruzado la variable de la tabla 50 con cada una de ellas. Los resultados se recogen respectivamente en las figuras 20 y 21.

<sup>464</sup>Y aún así, algún colegio no llegó a colaborar porque la persona encargada de la orientación creyó que esta pregunta podría perjudicar la moral de los alumnos de cara a la prueba de selectividad.

Figura nº 20. Respuesta a la pregunta: “Cuando termines el bachiller.....” según sexo

- Me matricularé en un Ciclo Formativo Superior
- Me matricularé en la Universidad
- Me matricularé en otros estudios (idiomas, música, etc.)
- Todavía no sé qué haré
- Dejaré los estudios y buscaré trabajo /trabajaré
- Otros

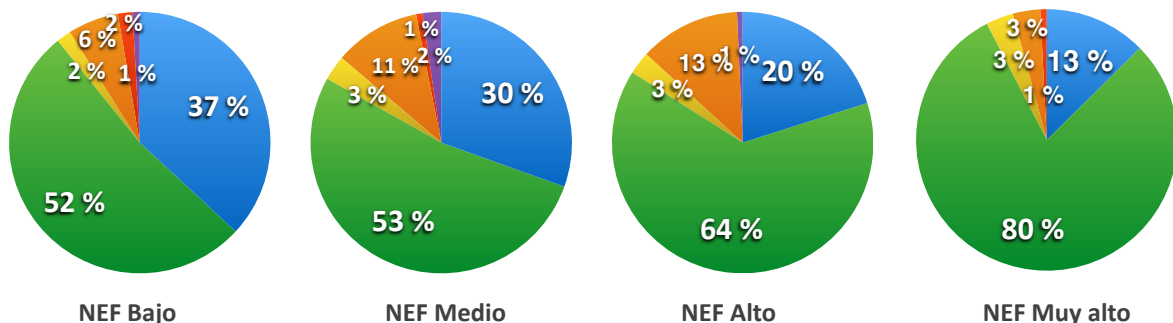


Respecto al sexo (figura 20), se observa que está casi 10 puntos por encima el porcentaje de mujeres que quiere matricularse en la universidad que el de varones y, aunque es algo más alto el porcentaje de varones que piensa matricularse en un CFGS, en conjunto, son las mujeres quienes tienen más claro que seguirán estudiando y el lugar en el que lo harán.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Figura nº 21. Respuesta a la pregunta “¿Cuando termines el bachiller...?” según NEF

- Me matricularé en un Ciclo Formativo Superior
- Me matricularé en la Universidad
- Me matricularé en otros estudios (idiomas, música, etc.)
- Todavía no sé qué haré
- Dejaré los estudios y buscaré trabajo /trabajaré
- Otros



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En cuanto al NEF (figura 21) la tendencia es muy clara ya que, según aumenta el NEF aumenta el porcentaje de quienes se matricularán en la universidad, lo que es coherente con los diversos estudios consultados en el capítulo 4 que se refieren a la persistencia de claras diferencias en cuanto al acceso a la universidad según el origen social, especialmente la mayor probabilidad de acceder a la universidad para los hijos de padres con estudios universitarios; lo que se observa claramente en la muestra ya que las mayores diferencias se dan precisamente entre este grupo y el inmediatamente siguiente; diferencia que es de más de 30 puntos si se compara el grupo de NEF muy alto con el de NEF bajo. Con los CFGS sucede lo contrario: cuanto menor es el NEF mayor el porcentaje de quienes tienen pensado acceder a este tipo de estudios, lo que pone de manifiesto también la persistencia de la asociación de los estudios de FP con los grupos de estatus más bajo. De cualquier forma, lo que queda en evidencia en la muestra es la clara relación entre el nivel de estudios de los padres y la decisión sobre el tipo de estudios al finalizar el bachillerato.



Entre los que dicen que harán un CFGS, tres cuartas partes tienen claro el que quieren hacer (tabla 51). En el ciclo de su preferencia, aunque hay una gran variabilidad, hay una clara diferencia por género, ya que entre las mujeres el ciclo más nombrado es Educación infantil (algo más del 30%) seguido por Integración Social (12%); el resto se reparte en estudios muy diferentes, algunos de los cuales son ciclos en los que los bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades no son la modalidad preferente (Informática, Robótica o Diagnostico por Imagen, entre otros). Entre los varones, el más nombrado es TAFAD (Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas) (23%), seguido de Automoción (11%), Mecánica (11%), Informática (10%) e Imagen y sonido (10%). En este caso, muchos de ellos son ciclos en los que los bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades no son la modalidad preferente. Por lo que, entre quienes se dirigen hacia los CFGS el tipo de bachillerato no es completamente determinante de las preferencias ya que, un porcentaje significativo se dirige hacia estudios en los que el bachillerato de ciencias es la modalidad preferente.

Tabla nº 51. ¿Sabes qué ciclo formativo quieres hacer?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí	98	74,8
No	33	25,2
Total válido	131	100,0
No contesta	2	
TOTAL	133	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

Tabla nº 52. ¿Crees que después continuarás tu estudios en la universidad?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí	45	37,5
No	17	14,2
Todavía no lo sé	58	48,3
Total válido	120	100
No contesta	15	
Total	133	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que muchos estudiantes utilizan los CFGS como forma de acceso a la universidad, lo que Troiano y Torrents (2018) denominan *vías largas de acceso a la universidad*. Por ello se preguntó a todos los estudiantes que dijeron que harían un CFGS si al terminarlo tenían intención de continuar estudiando en la universidad (tabla 52). Casi el 40% tienen claro que lo harán y, llama la atención, que solo un 14% afirman que no lo harán. Lo que confirma el uso, muy común, de los CFGS como *vía alternativa* de acceso a la universidad y no como *estudios alternativos a los universitarios*.<sup>465</sup> Por otra parte, el uso de los CFGS como forma de acceso a la universidad se da con más frecuencia en estudiantes con orígenes familiares medio- bajos (Ustrell, 2012; Troiano y Elías, 2014) lo que se confirma también en esta muestra ya que si para el conjunto de la muestra el porcentaje de estudiantes con NEF bajo o medio es aproximadamente del 48%; entre los que dicen que harán un CFGS el porcentaje se eleva al 64%, mientras que el porcentaje con NEF alto o muy alto que en la muestra es del 52%, entre quienes dicen que harán CFGS es del 33%, siendo la diferencia especialmente grande entre los estudiantes con NEF muy alto (tabla 53) . Entre los que tienen claro que irán a la universidad, aunque las diferencias respecto a los porcentajes marginales no son tan grandes, se observa que sucede lo contrario: un aumento de los estudiantes de clases altas y, especialmente, muy altas.

<sup>465</sup> Una prueba de lo claro que tienen algunos estudiantes que el CFGS lo van a usar forma de acceso a la universidad es que en el cuestionario hubo unos cuantos entre los que indicaron los ciclos como opción preferente que, pese a que no tenían que hacerlo, contestaron la pregunta 5 en la que se les preguntaba si tenían claro el grado o sobre grado que querían hacer. Aunque en el análisis estadístico de esta pregunta se han eliminado las respuestas de estos alumnos, es interesante destacar que , en muchos casos los grados que señalaban tenían una alta nota de acceso (Fisioterapia , Criminología o Comunicación audiovisual) por lo que tenían claro el uso de los CFGS como vía alternativa de acceso a la universidad. Es más, algunos , teniendo claro que harían primero un ciclo, no sabían cuál, pero sí el grado al que querían acceder posteriormente.

**Tabla N° 53. Porcentajes de NEF en las respuestas a la pregunta "Cuando termine el bachillerato"**

	NEF bajo	NEF medio	NEF alto	NEF muy alto	Total
Me matricularé en un CFGS	32,8 %	32,0 %	23,2 %	12,0 %	100% (125)
Me matricularé en la universidad	18,5 %	22,0 %	29,3 %	30,3 %	100% (314)
otras respuestas	18,2 %	33,3 %	34,8 %	13,6	100%(66)
Total	22,0 %	25,9 %	28,5 %	23,6 %	100% (505)

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

De los que dicen que se matricularán en la universidad, casi el 80% tienen claro el grado o doble grado que quieren hacer (tabla 54) y de ellos el 85% creen que sí podrán acceder a los estudios de su elección (tabla 55), lo que entre otras cosas puede indicar que los que lo tienen más claro son los que creen que podrán aprobar el curso y la selectividad con una nota que les permita acceder a los estudios que quieren hacer, o los que no necesitan nota por poder permitirse el grado de su elección en alguna universidad privada.

**Tabla nº 54. ¿ Tienes ya decidido el grado (o doble grado) que quieres hacer?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí	244	77,7
No	70	22,3
Total válido	314	100,0
No contesta	3	
Total	317	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

**Tabla nº 55. ¿Crees que podrás por tu nota?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí	202	84,9
No	36	15,1
Total válido	238	100
No contesta	6	
Total	244	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

A quienes decían que sabían el grado o doble grado que querían hacer se les pedía que especificaran cuál era. A partir de las respuestas a esta pregunta se ha obtenido información interesante y diversa sobre las preferencias de los estudiantes y su relación con el sexo y el NEF. En primer lugar, y dado el alto número de estudiantes que nombran en primer lugar un doble grado, se ha elaborado una nueva variable, recogida en la tabla 56, que distingue entre quienes nombran como primera opción un grado y quienes nombran un doble grado. Esta última opción es cada vez más popular ya que un 33% de los estudiantes que tienen claro lo que quieren hacer la eligen como primera opción. A partir de esta respuesta, nos hemos preguntado si existen variaciones según el sexo y el NEF ya que los estudios de doble grado suelen tener una nota más alta de acceso y, además, al ser más largos (seis años), son más caros.

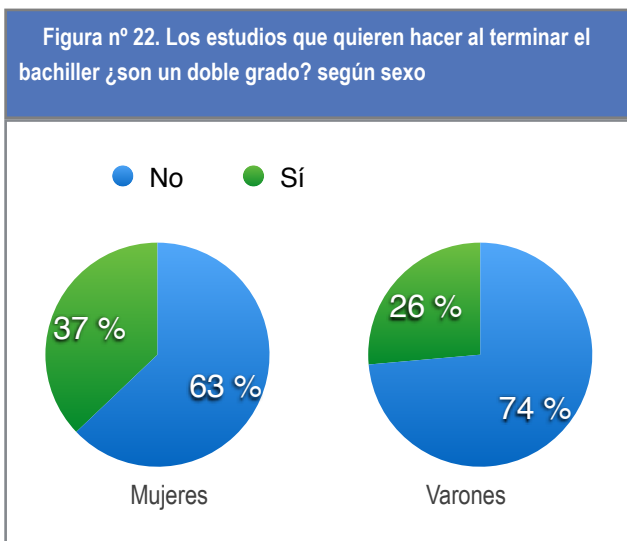
**Tabla nº 56. La carrera que nombran en primer lugar es un grado o un doble grado**

	Frecuencia	Porcentaje
Grado	169	67,1
Doble grado	83	32,9
Total	252	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Diversos autores han hablado de los dobles grados como una opción ligada a los grupos de estatus más alto. Soler et al. (2013) se refieren a ellos como una opción muy selectiva e indican que el porcentaje de estudiantes con padres con estudios universitarios está casi veinte puntos por encima del porcentaje que se da en los

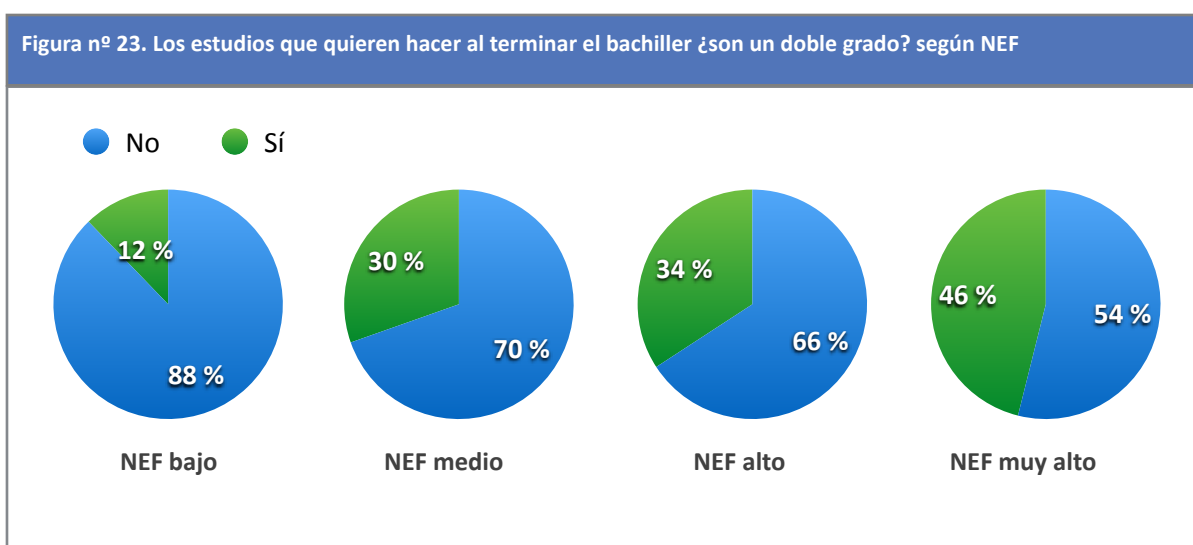
alumnos matriculados en grados. Troiano y Torrents (2018) se refieren a los dobles grados como una opción que tiene un valor añadido permitiendo a los estudiantes de origen social alto distinguirse de otros graduados. En general, los dobles grados son una opción que se liga a estudiantes con buen expediente, al ser habitualmente más alta la nota para acceder a ellos, y son considerados, por ello, como estudios con más prestigio.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En la figura 22 se observa que entre las mujeres, el porcentaje que tienen preferencia por un doble grado está once puntos por encima del que se da en los varones, lo cual pone en tela de juicio, de nuevo, la afirmación acerca de que las mujeres tienen preferencia por estudios de menor prestigio.

Respecto al NEF, los datos de la muestra confirman plenamente lo señalado por Soler et al. (2013) y Troiano y Torrents (2018) ya que, como puede verse en la figura 23, el porcentaje de estudiantes que tienen como opción preferente un doble grado se incrementa de manera notable según aumenta el NEF.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Otra de las cuestiones que interesaba conocer a través de la respuesta a esta pregunta era, hasta qué punto, de forma espontánea, aparecían entre la opción elegida grados o dobles grados fuera del ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales o, por el contrario, las preferencias, una vez elegido el bachillerato, se circunscribían a las opciones más ligadas al bachillerato de su elección. Respecto a esta cuestión, la mayor diferencia entre quienes han hecho el bachillerato de Humanidades y los que han hecho Ciencias Sociales está en ADE (Administración y Dirección de Empresas) que para los primeros no entra dentro de sus opciones mientras para los segundos es la opción preferente. En el resto de estudios, no se observan diferencias importantes, de manera que la línea que separa los estudios universitarios de la rama de Humanidades de los de

Ciencias Sociales en función de la modalidad de bachillerato elegido es bastante permeable excepto en algunos estudios muy concretos como ADE. Sin embargo, mucho más rígida, en el caso de los estudios universitarios, es la línea que divide, por una parte las ciencias, incluidas las ciencias de la salud y los estudios técnicos y, por la otra, el resto de áreas, ya que, entre los estudiantes investigados, son muy pocos los que señalan como opción preferida estudios perteneciente a otras áreas. Entre quienes sí lo hacen, la mayoría son grados dentro de Ciencias de la Salud: Fisioterapia (2) y Psicología(5) -esta última hasta hace relativamente poco incluida en las Ciencias Sociales e incorporada después al área de Ciencias de la Salud- y, por otra parte, Desarrollo de videojuegos (2).

De todo ello se desprende que las preferencias se inscriben en la mayor parte de los casos, para los estudiantes del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales en un espacio restringido que excluye todas las opciones de estudios universitarios dentro del área de ciencias, ingenierías y ciencias de la salud, por lo que, de nuevo, ha de resaltarse la asimetría que conlleva la elección de estos bachilleratos frente al científico ya que lo que para los alumnos de Ciencias Sociales y Humanidades es una rígida barrera que constriñe las posibilidades de elección se convierte, en el caso de quienes optan por el bachillerato de Ciencias, en una membrana que se atraviesa con facilidad. En este sentido también ha de destacarse que esto sucede en mayor medida en la universidad que en los CFGS donde se percibe una mayor posibilidad de acceso a estudios cuya opción preferente es el bachillerato Científico desde los bachilleratos de Humanidades y Ciencias Sociales.

Por otra parte, teniendo en cuenta que un 41% de los estudiantes de la muestra ha señalado como principal opción para elegir estos bachilleratos la existencia de problemas con las asignaturas de otros bachilleratos, se observa la enorme importancia que tiene el autoconcepto matemático y las elecciones anteriores en la formación de las preferencias posteriores, lo que enlaza de lleno con la idea de las preferencias adaptativas mediante las que las personas acomodan sus preferencias y deseos a las circunstancias en las que viven, preferencias que se forman en contextos de desigualdad y llevan a decisiones de las que se responsabiliza a las personas incluso cuando se toman en la adolescencia (Puyol, 2010). Lo que de nuevo nos lleva a la noción de *responsabilización* de Martuccelli (2007b) que considera una de las formas de inscripción subjetiva de la dominación que responsabiliza a las personas no solo de las decisiones que toman (responsabilidad) sino de todo lo que les pasa (responsabilización) y, en concreto, a la *devolución* como forma de dominación que responsabiliza a los individuos de su paso por pruebas aparentemente iguales para todos pero que son muy diferentes en función, entre otras cosas, de los diferentes estatus sociales.

La pregunta sobre la opción preferente permite indagar sobre las diferencias de género. En este caso, como los grados y dobles grados que se nombran son muy variados, se ha optado por una agrupación que permita la comparación entre varones y mujeres, ordenando para cada grupo de mayor a menor los estudios más nombrados sin tener en cuenta que sean grados o dobles grados (estos últimos se han incluido en los estudios de grado que aparecen en primer lugar), obteniéndose las tablas 57 y 58 en las que solo se han incluido los estudios que superan el 2% de los electores.

Lo primero que se observa es que, porcentualmente, respecto al total de mujeres y de varones de la muestra, son muchas más las mujeres (50,5% del total de mujeres de la muestra) que los varones (40,5% respecto al total de varones de la muestra) los que tienen claro que irán a la universidad y lo que quieren hacer. Por otra parte, en una primera lectura, las diferencias que se observan no son muy grandes, puesto que en muchas carreras, el porcentaje es muy similar. Sin embargo, hay una serie de estudios en los que las diferencias son mayores o que aparecen en uno y no en otro grupo. En primer lugar hay una diferencia a favor de las mujeres de más de 5 puntos en Magisterio, diferencia que, aunque no se especifica en la tabla (al haberse agrupado en una sola

categoría los distintos grados y dobles grados relacionados con el Magisterio), se debe fundamentalmente a Magisterio Infantil que aparece nombrado en varias ocasiones entre las mujeres de la muestra (en un tercio de quienes quieren hacer Magisterio) y apenas entre los varones. Además entre las mujeres aparecen Psicología y Trabajo Social y en los varones Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Desarrollo de Videojuegos e Historia. Unos y otros, precisamente, estudios en los que se da una presencia extrema de varones o mujeres.

Tabla nº 57. Estudios universitarios en los que se quieren matricular en porcentaje (Mujeres)	
ADE	19,9
Magisterio	15,4
Derecho	12,8
Periodismo	5,8
Comunicación audiovisual	4,5
Economía	3,8
Filologías	3,8
Psicología	3,2
Trabajo Social	3,2
Criminología	2,6
Ciencias Políticas	2,6
Relaciones Internacionales	2,6
Traducción	2,6
Artes visuales y Danza	1,9
Marketing	1,9
Publicidad	1,9
Otras	11,6
Total	100%( 156)
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.	

Tabla nº 58. Estudios universitarios en los que se quieren matricular en porcentaje (Varones)	
ADE	22,0
Derecho	11,0
Periodismo	11,0
Magisterio	9,8
Economía	7,3
Marketing	6,1
Cc de la Actividad Física y el Deporte	4,9
Comunicación audiovisual	2,4
Filología	3,7
Ciencias políticas	2,4
Criminología	2,4
Desarrollo de videojuegos	2,4
Historia	2,4
Turismo	2,4
Otras	9,8
Total	100%
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.	

## 7.4. Elaboración de los mapas de preferencias

Para profundizar más en las preferencias y poder hacer comparaciones entre unos y otros grados, que son muy difíciles cuando la variedad de estudios nombrados es tan amplia, se planteó la pregunta número 6 del cuestionario (figura 13) en la que se abordan, desde otra perspectiva, las preferencias. El objetivo fundamental de esta pregunta es poder comparar las preferencias según el sexo y el NEF y, a partir de ello, elaborar unos mapas de preferencias situando en ellos el grado de Trabajo Social. Para poder hacer comparaciones se seleccionaron, tal como se ha especificado anteriormente, 12 grados.

Una vez seleccionados, se elaboró una pregunta que debían contestar todos los que, en algún momento, no solo nada más terminar el bachillerato <sup>466</sup>, tuvieran pensado acceder a la universidad. El objetivo era conocer no solo lo que querían estudiar, sino también aquellos estudios que nunca harían. Por ello se pidió que dieran a cada titulación una puntuación entre 0 (nunca la elegiría) y 10 (seguro que la elegiría) con objeto de elaborar perfiles y mapas de preferencias según diferentes criterios. Además se dejaron tres espacios en blanco para que añadieran las titulaciones de su preferencia no incluidas entre las que se ofrecían.

Las diferencias respecto a la pregunta analizada en el epígrafe anterior son evidentes. La primera se manifiesta en la distancia entre el número de estudiantes que responden a una y otra ya que en la anterior solo

<sup>466</sup> Se trataba de este modo de incluir (en contraste con lo que se hizo en la pregunta anterior) no solo a los que iniciarían sus estudios universitarios en el curso siguiente al de la administración del cuestionario o en el momento de terminar el bachillerato sino también a los que quisieran acceder después de estudiar un CFGS o, aquellos que, aunque no es muy común en España, se tomaran un tiempo para otras actividades antes de su ingreso en la universidad

respondían quienes tenían claro que al terminar el bachiller se incorporarían a la universidad y los estudios que querían hacer, un total de 239 alumnos; mientras que en ésta responden todos los que tienen claro que en algún momento de su vida accederán a la universidad, por lo que, en este caso, quienes responden, aunque hay ligeras variaciones entre unas y otras titulaciones, oscila entre 392 y 395, un número de alumnos significativamente superior al de la anterior pregunta. La segunda gran diferencia es que, al posicionarse todos respecto a las 12 titulaciones (con alguna, mínima, excepción) es posible hacer comparaciones de todos ellos en todos los grados seleccionados.

Pero antes de empezar con este análisis, que nos llevará a la elaboración de los mapas de preferencias, empezamos analizando los tres espacios en blanco, es decir, las titulaciones de preferencia que no estaban entre los 12 grados seleccionados. Al hablar de un plazo más largo es previsible que pueda ampliarse, en cierta medida, el espacio de elección, incluyendo algunas titulaciones fuera del ámbito de las humanidades y las ciencias sociales. Por otra parte, al ser muchas titulaciones y muy dispares, se ha hecho como en el caso de la pregunta anterior un resumen en el que solo se incluyen las más demandadas. En la tabla 59 se pueden ver las titulaciones más nombradas por los estudiantes. Ha de tenerse en cuenta que se trata de las titulaciones que los alumnos añaden a las doce propuestas que están excluidas de esta tabla (excepto cuando se trata de dobles

Tabla 59. Grados y dobles grados más nombrados en la pregunta 6 y porcentaje respecto al total de grados que se nombran		
	Mujeres %	Varones %
Filologías *	13,1	9,1
Periodismo	8,9	12,4
Relaciones internacionales	12,1	5,0
Criminología	10,3	7,4
Psicología	11,7	2,5
CAFID	2,3	11,6
Marketing	3,7	8,3
Ciencias políticas	3,7	6,6
Derecho**	4,2	5,0
Filosofía	3,7	5,8
Sociología	4,7	0,8
ADE**	3,7	1,7
Otros	17,8	24,0
Total	100 (214)	100 (121)
*Se integran aquí las diversas titulaciones relacionadas con lenguas y literatura.		
** Dobles grados en los que este grado aparecen en primer		
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.		

grados que tienen en primer lugar alguna de las doce incluídas). Además, aunque cada alumno podía añadir hasta tres, muchos no han añadido ninguna, mientras otros, los menos (40), han añadido tres. En total se han nombrado 335 titulaciones. La mayoría en el ámbito de las ciencias sociales. Para elaborar la tabla, dado que uno de los principales objetivos es comparar las preferencias de varones y mujeres, se han calculado los porcentajes de cada titulación respecto al total de titulaciones nombradas por cada sexo. Las mayores diferencias se dan en Relaciones Internacionales y Psicología, a favor de las mujeres y CAFID (Ciencias de la Actividad Física y el Deporte) a favor de los varones. También se observan diferencias en Sociología, Marketing y Ciencias Políticas.

Respecto a las titulaciones que quedan fuera del ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, en primer lugar, tal como se ha visto, destacan Psicología y CAFID que, aunque recientemente se han incorporado al ámbito de Ciencias de la Salud, todavía tienen en la prueba de acceso a la universidad algunas asignaturas del bachillerato de Ciencias Sociales que puntúan 0,2

para estas titulaciones. Pero además, como se esperaba, en este caso sí han aparecido, aunque en muy pocos alumnos, preferencias por titulaciones dentro de la rama de Artes y Humanidades pero más ligadas al bachillerato de Artes (Bellas Artes, Diseño, Artes Visuales y Danza); y otras claramente relacionadas con el bachillerato de Ciencias, aunque en este caso, si se exceptúa Psicología y CAFID, son muy pocas personas: 3 señalan carreras en el ámbito de las ingenierías, otras tres en el de la informática y algunos más en el ámbito de ciencias de la salud ( 2 Medicina, 2 Enfermería, 3 Fisioterapia y en un caso Biología o Bioquímica). De nuevo,



aunque aparece alguna, se vuelve a poner de manifiesto la forma en la que las preferencias se van modelando adaptándose a las circunstancias, en este caso, al tipo de bachillerato.

En cuanto a las puntuaciones otorgadas a las doce titulaciones seleccionadas, en la figura 24 se ofrece la distribución de frecuencias de cada una de ellas. Como era previsible, en todas, la mayor concentración de frecuencia se da en el cero, es decir, personas que nunca harían esa titulación, ahora bien, ese porcentaje varía mucho de unas a otras. Los más altos se dan en Historia e Historia del Arte, posiblemente porque en la muestra son más las personas del bachillerato de Ciencias Sociales. Y los más bajos en Publicidad y Relaciones Públicas, ADE, Turismo, Comunicación Audiovisual y Economía. Ahora bien, además de conocer de manera global el porcentaje de quienes nunca harían una titulación, es muy interesante conocer la distribución de los estudiantes que puntúan cada titulación con cero ya que son personas que por una u otra razón excluyen de forma rotunda la posibilidad de estudiar dicha titulación. A lo largo del capítulo se irá viendo, para algunas variables como se distribuyen estos estudiantes

Las titulaciones con mayor porcentaje de respuestas en el 10 coinciden con las que tienen un mayor número de alumnos matriculados: ADE, Derecho, Educación Infantil y Educación Primaria. También en este caso es interesante conocer su distribución, ya que son estos estudiantes los que con mayor probabilidad pueden elegir dicho grado.

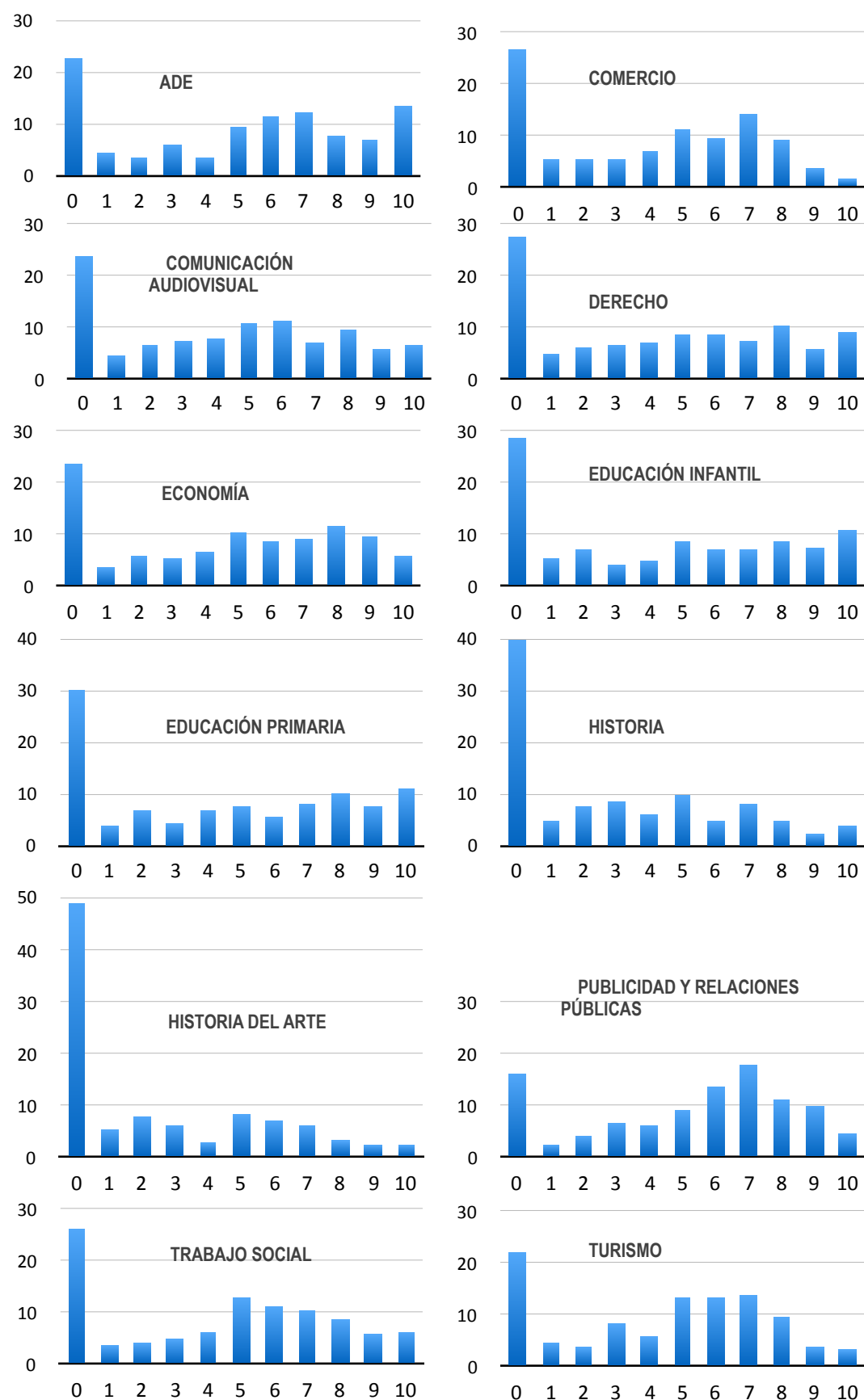
En la tabla 60 se ofrece un resumen de los principales estadísticos muestrales para cada uno de los grados. Como se puede observar, las diferentes medidas de tendencia central tienen una gran variabilidad, aunque en el caso de la moda, todos los grados, excepto Publicidad y Relaciones Públicas tienen como valor más frecuente el cero. Las desviaciones típicas son bastante similares, en un rango que va entre 3 y 3,7 lo que indica bastante variabilidad en las preferencias de los estudiantes respecto a cada grado, pero pese a dicha variabilidad, previsible por otra parte, se trata de ver si dichas medias varían de unos a otros grupos, por lo que, una vez vistas, en líneas generales, las preferencias para el conjunto de la muestra en cada titulación se trata de ir analizando la forma en la que varían las medias de preferencia en diferentes grupos según algunas variables, fundamentalmente el sexo y el NEF, aunque también se tendrán en cuenta el tipo de bachillerato y el colegio.

Tabla nº 60. Resumen de estadísticos en cada titulación

	ADE	Comercio	Comunicación audiovisual	Derecho	Economía	Educación infantil	Educación primaria	Historia	Historia del arte	Publicidad y Relaciones Públicas	Trabajo Social	Turismo
N	392	392	392	395	392	393	392	393	393	394	394	392
Mediana	6,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,00	2,00	1,00	6,00	5,00	5,00
Moda	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0
Media	4,96	3,99	4,31	4,28	4,61	4,32	4,34	2,99	2,46	5,23	4,38	4,40
Desv. típica	3,546	3,144	3,308	3,515	3,409	3,670	3,700	3,141	3,028	3,081	3,339	3,074

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

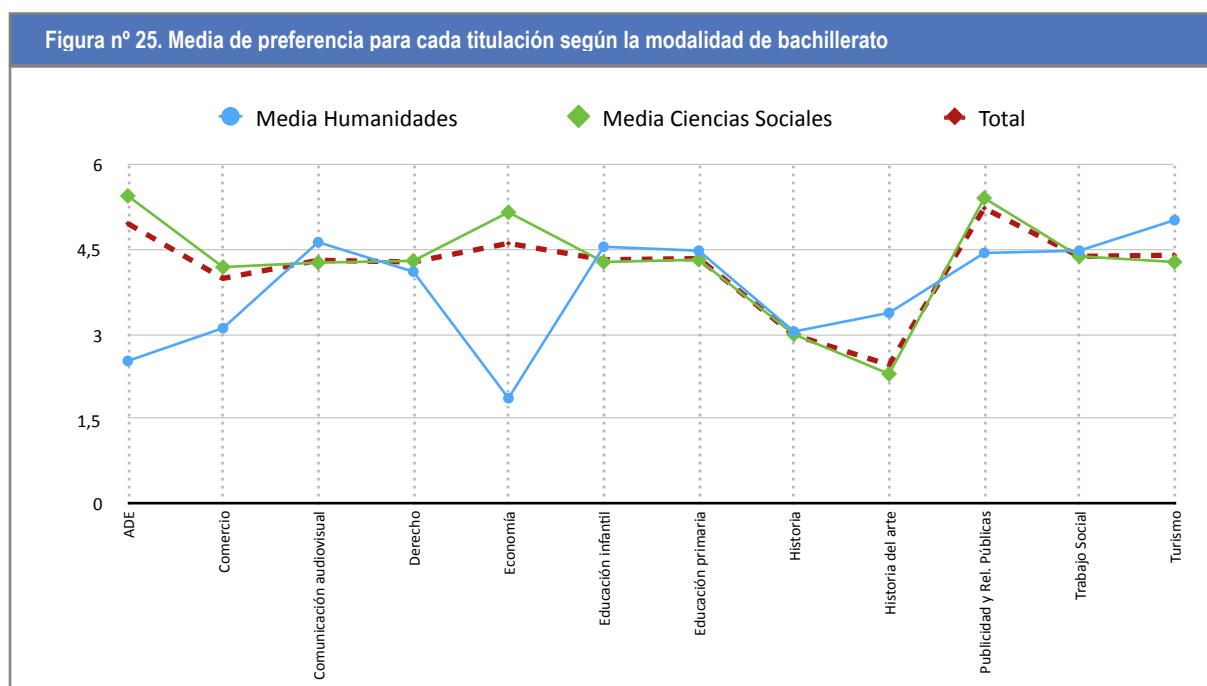
Figura nº 24. Distribución de frecuencias (en porcentaje) de las puntuaciones otorgadas a cada una de los grados



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

### 7.4.1. Preferencias según modalidad de bachillerato

En la figura 25 se comparan las medias de los estudiantes de Humanidades y los de Ciencias Sociales para cada grado. Las máximas diferencias se dan en dos: ADE y Economía, que están entre las tres con la media más alta en los estudiantes de Ciencias Sociales y son los de media más baja en Humanidades. En el resto de titulaciones las medias son mucho más parecidas. También se observa que, tal como indicábamos, al ser más numeroso el grupo de Ciencias Sociales, el perfil del conjunto de la muestra se acerca más a ellos, pero incluso en los estudiantes del grupo de Humanidades, los grados de Historia del Arte e Historia están entre los menos preferidos.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

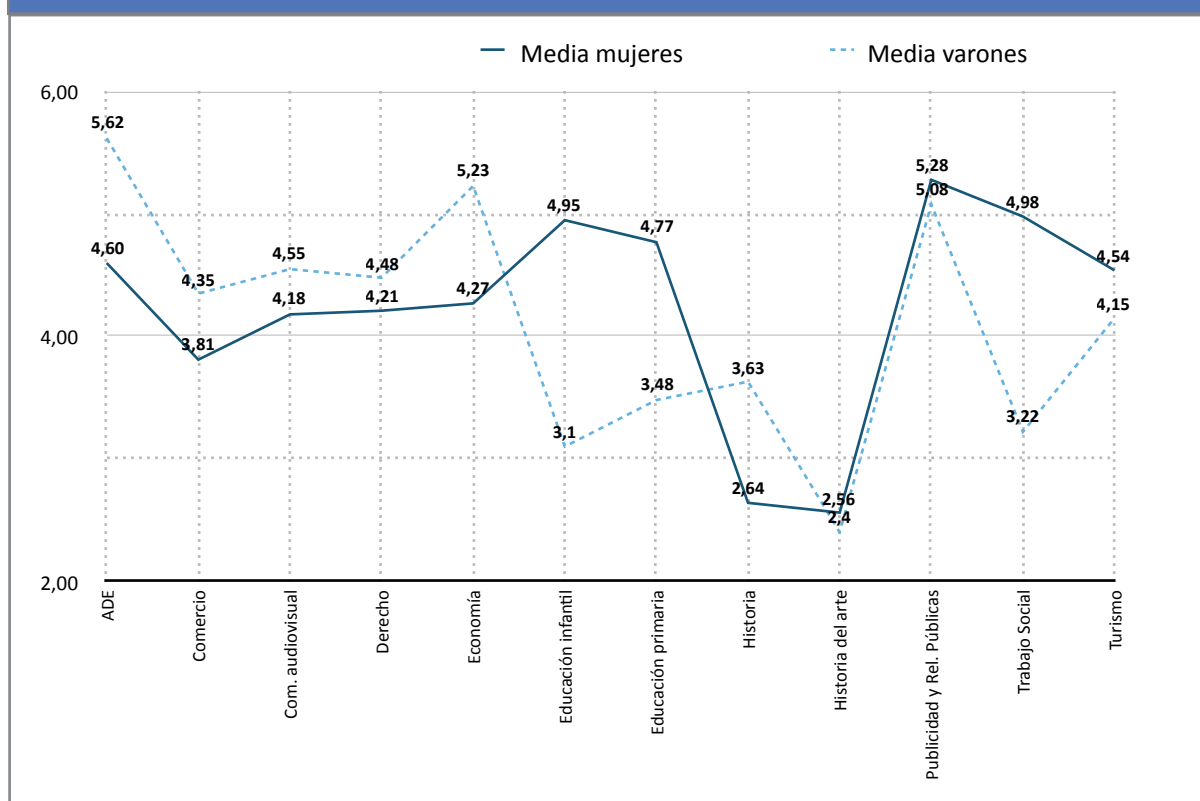
### 7.4.2. Preferencias según el género

Si se comparan las medias por sexo la situación es muy diferente porque las mayores distancias entre ambos grupos cambian hacia otros grados (figura 26). En general, la media de preferencias de los varones está por encima, o es muy similar a la de las mujeres en todos los grados excepto en tres en los que la media de preferencia de los varones desciende de manera importante distanciándose de la media de mujeres: Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social. Tres grados que tienen en común proceder de antiguas diplomaturas y, sobre todo, estar relacionados con tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres centradas en el cuidado y la atención a los otros.

Por lo que, en línea con lo que se veía en el capítulo anterior, las preferencias parecen seguir modeladas por estereotipos de género, pero se detectan especialmente en los varones, más reacios al cambio, y en titulaciones ligadas a lo considerado tradicionalmente como femenino, ya que, en el caso de las mujeres, si se exceptúa Historia e Historia del Arte, el resto de las titulaciones tienen menos fluctuaciones que en el caso de los varones. Para ver las distribuciones con más detalle se ha elaborado la figura 27 con las distribuciones de frecuencia para cada titulación por sexo. Si se comparan los que nunca harían cada una de las titulaciones, se observa que el porcentaje de mujeres y varones es muy similar en varias de ellas (Comercio, Comunicación Audiovisual,

Derecho, Historia del Arte, Publicidad y Relaciones Públicas y Turismo). En otro grupo están los grados en los que es visiblemente mayor el porcentaje de mujeres que indican que nunca harían ese grado (ADE, Economía e Historia) pero este mayor porcentaje, en el caso de las dos primeras, ha de matizarse teniendo en cuenta que las mujeres son más en Humanidades y que desde este bachillerato el rechazo por estos dos grados es grande. Lo que resulta más difícil de explicar y podría ser objeto de nuevas investigaciones es la baja preferencia de las mujeres por el grado de Historia en relación con la media de preferencia de los varones, compatible con la creciente masculinización, entendida simplemente en el sentido de un aumento del porcentaje de varones, de esta titulación, tal como se ha visto en el capítulo anterior.

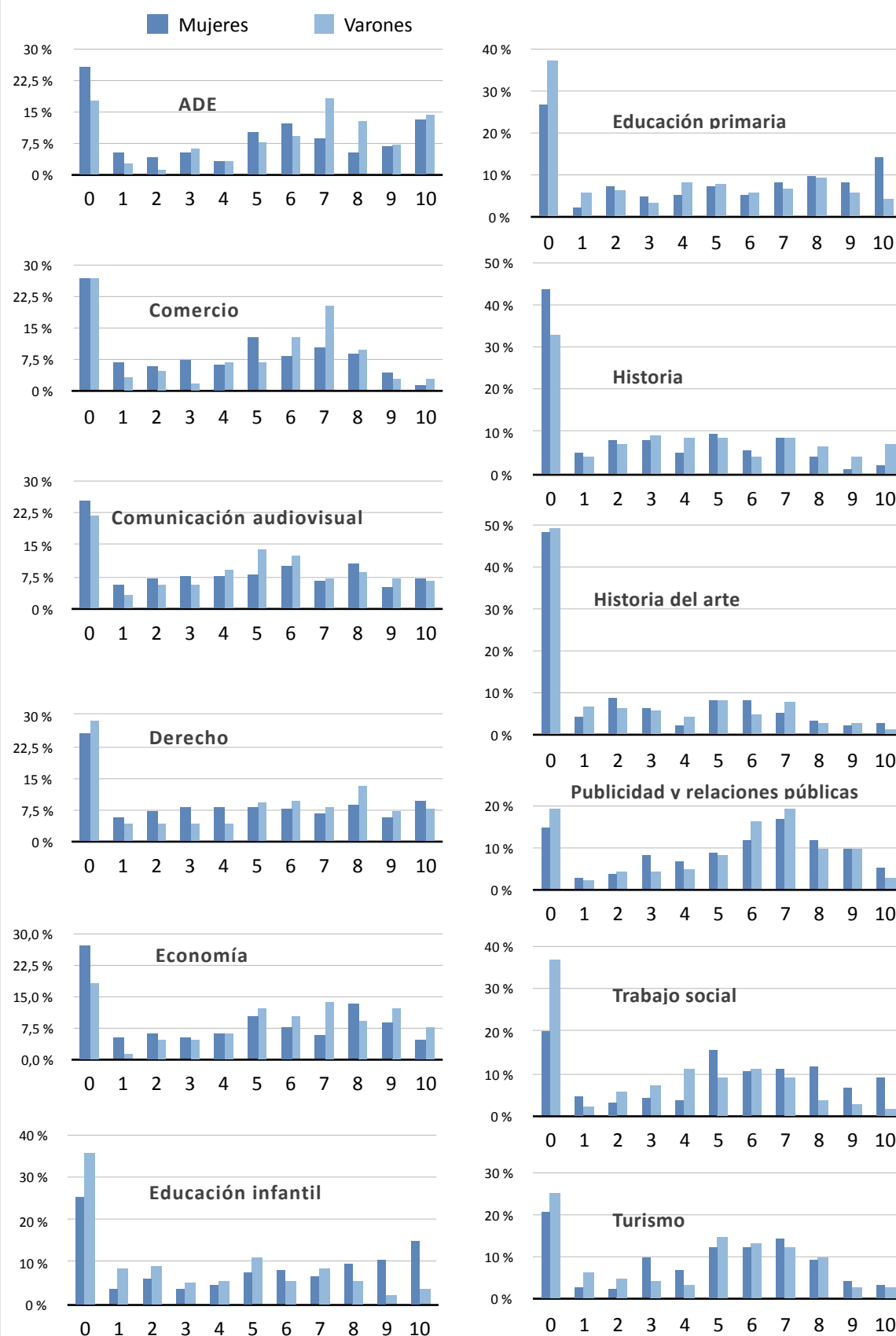
Figura nº 26. Media de preferencia para cada titulación según el sexo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En el otro extremo están los grados en los que la diferencia de “ceros” está muy a favor de los varones: Educación Primaria, Educación Infantil y Trabajo Social, siendo algo mayor el rechazo por parte de los varones en las dos últimas y siendo la distancia más grande entre varones y mujeres, precisamente, en Trabajo Social. Lo que indica que para un porcentaje bastante alto de varones -cercano al 40% en las tres titulaciones-, estos tres grados están completamente fuera de su espacio social de elección posiblemente por la marca de género que llevan incorporados, bien es verdad que hay también un alto porcentaje de mujeres que nunca los harían, por lo que lo más importante es la comparación. Y en este sentido, es precisamente en el grado de Trabajo Social donde se dan las diferencias más marcadas entre varones y mujeres ya que entre quienes dicen que nunca harían esta titulación es casi de veinte puntos a favor de los varones y también son muy marcadas las diferencias entre los que puntúan con 8, 9 y 10, en este caso a favor de las mujeres, estando las de los varones muy próximas a cero, por lo que si se tiene en cuenta que quienes dan esta puntuación son los que tienen la mayor probabilidad de terminar eligiendo esta titulación, de las preferencias se puede inferir que la probabilidad de que un varón elija Trabajo Social está entre las más bajas, solo algo superior a Historia del Arte.

Figura nº 27. Distribución de frecuencia (en porcentaje) para cada titulación según sexo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

### 7.4.3. Preferencias según NEF

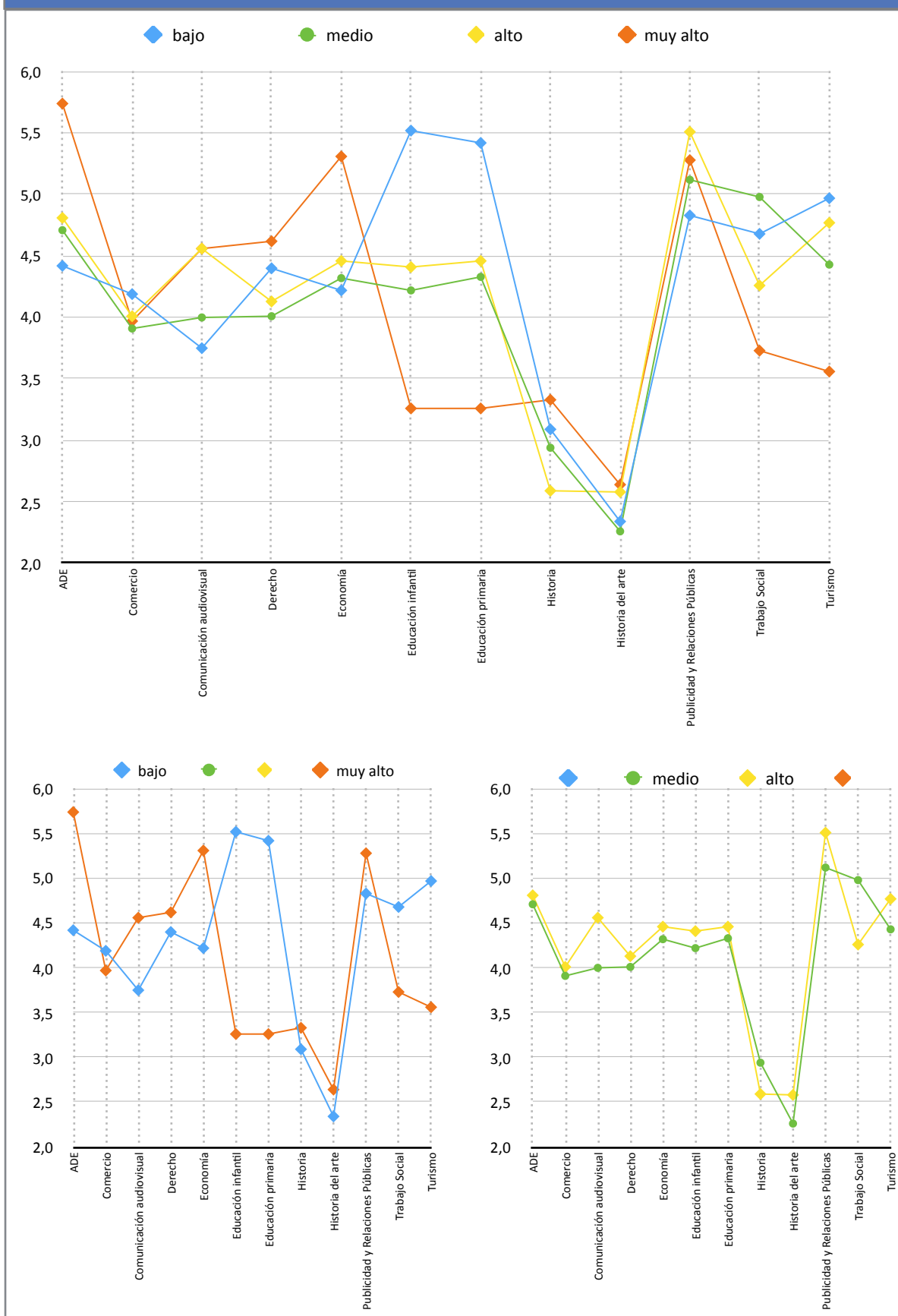
Respecto al NEF, la figura 28 en su parte superior permite hacer dos lecturas, una en horizontal siguiendo la línea de la media de preferencia en las diferentes titulaciones según el grupo de NEF y comparando las líneas de unos y otros, y otra en vertical, comparando, para cada titulación, la posición relativa de los grupos de NEF.

Empezando por la primera, aunque hay una línea general que comparten todos los grupos de NEF, -en la que se produce un descenso significativo en la media de preferencia para Historia e Historia del Arte, en parte explicado por ser los únicos grados de Humanidades unido a la menor representación de los estudiantes de este bachillerato en la muestra-, se pueden observar importantes variaciones en las preferencias según el NEF, especialmente en los grupos extremos. Tal como se puede ver en la parte inferior de la figura 28, que reproduce la superior desglosándola en dos, mientras que los grupos medio y alto presentan unas preferencias muy similares, las mayores distancias se producen entre el grupo de NEF muy alto y el bajo. Y esas distancias, aunque se dan en casi todas las titulaciones, cambian de signo, ya que en unas, independientemente de la mayor o menor distancia, están por encima los de NEF muy alto, mientras que en otras, son los alumnos de NEF bajo quienes están por encima. Si se enumeran todas las titulaciones en las que aparecen por encima los que tienen un NEF bajo: Comercio, Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo Social y Turismo, se pone en evidencia un patrón sumamente interesante: todas ellas son grados que proceden de anteriores diplomaturas, mientras que el resto, en las que están por encima quienes tienen un NEF muy alto, son grados que proceden de antiguas licenciaturas.

Desde la perspectiva de la elección racional se explicaba la mayor presencia de clases medias y bajas en las diplomaturas, y de clases altas en las licenciaturas, por una elección estratégica basada en los diferentes costos de tiempo y dinero para unas y otras. Sin embargo, una vez transformadas en grado, y pasados ya casi diez años de los inicios de esta transformación ¿se puede seguir apelando a los costes, iguales en este caso, para explicar las diferencias en las preferencias? Preferencias que, además son anteriores a las elecciones, más influidas, estas últimas, por condicionamientos de tipo económico. Por lo que, desde el punto de vista de la elección racional, solo se puede ya apelar para explicar las diferencias, a las futuras salidas laborales, pero en ese caso ¿se puede afirmar que las salidas laborales de Historia o Historia del Arte sean más o se puedan obtener, claramente, mayores beneficios que las que se obtendrían con los grados de Turismo, Trabajo Social, Educación Primaria o Comercio? A nuestro juicio, parece que la explicación de las diferencias ha de buscarse en los diferentes significados que para los distintos grupos sociales tienen unos y otros grados. Significados que de una forma sutil van adquiriéndose en el contacto con los otros: la familia, el grupo de iguales, personas con *habitus* de clase similares. Y es desde ese *habitus* similar desde donde se pueden explicar las similitudes dentro de un grupo y las diferencias entre grupos respecto a las preferencias. De manera que *habitus* similares producen preferencias similares y, por tanto, *espacios sociales de elección* diferentes según grupos sociales, teniendo presente de nuevo, por una parte, que se trata de espacios ligados a mayores o menores probabilidades con límites difusos y permeables y, por otra, que dentro de cada espacio hay una gran variabilidad que permite variaciones importantes entre unos y otros individuos. Como señala Martuccelli (2007b), lo característico del mundo social es que siempre se puede actuar de otra manera y que hay un abanico de posibilidades, pero dicho abanico está restringido por el entorno social de manera que las acciones no son ni aleatorias, ni imprevisibles, pero tampoco necesarias. Este abanico de posibilidades es lo que incrementa la sensación de libertad y autonomía en la elección. Libertad personal y autonomía que existen pero ligadas a un determinado *habitus* y a unas determinadas condiciones socioestructurales.



Figura nº 28. Media de preferencia para cada grado según NEF



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Como ejemplo, se puede observar que las mayores diferencias se dan en Educación Infantil y Educación Primaria, titulaciones con la media más alta de preferencia entre los estudiantes con NEF bajo y con unas de las más bajas entre estudiantes con NEF muy alto. Diferencias que podrían explicarse por el diferente significado (y prestigio) que tiene la figura del maestro en uno y otro grupo. De manera que, mientras que en grupos con nivel de estudios familiares muy bajos ser maestro puede significar un éxito y una superación, en grupos con niveles educativos familiares muy altos, ser maestro puede significar lo contrario por lo que se convierte en una titulación casi impensable que, por tanto, queda fuera del espacio social de elección de este grupo, o con más precisión, tiene una probabilidad muy pequeña de ser elegida dentro de dicho espacio social.

La lectura en vertical de la figura 28 permite completar esta visión, al comparar en cada grado la posición relativa de los diferentes grupos de NEF en relación con las preferencias. Con ligeras variaciones se observa un patrón común en los diferentes grados mediante el que se ordenan en sentido directo o inverso las preferencias según NEF. Patrón que se observa con más claridad en las titulaciones en las que las distancias entre unos y otros grupos son mayores (que es mayor la varianza intergrupos). Además, el patrón, a veces, aparece invertido en el caso de los grupos intermedios, precisamente porque el parecido de las preferencias y, por tanto la escasa distancia entre sus medias hace que pequeñas oscilaciones provoquen cambios en el orden.

ADE y Economía son los ejemplos más claros de un patrón que va desde el NEF muy alto al bajo ordenando claramente las preferencias, destacando, además, la gran distancia entre la media de preferencia de los alumnos con NEF muy alto respecto a las de los otros grupos. Un patrón semejante, pero no tan marcado, se da en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas aunque en la primera la preferencia de los estudiantes con NEF alto es idéntica a los de NEF muy alto y en la segunda, la preferencia de los de NEF alto es incluso mayor que la de NEF muy alto.

En Derecho, Historia e Historia del Arte, este patrón no es tan claro, pues aunque siempre está por encima el grupo de NEF muy alto, por debajo se producen oscilaciones en cuanto al orden.

En las otras cinco titulaciones, las correspondientes a antiguas diplomaturas, con ligeras variaciones, el orden se invierte completamente, situándose el grupo de NEF bajo con la media más alta y el grupo con NEF muy alto en las medias más bajas. Mientras que los grupos medio y alto suelen situarse en el centro y, a menudo por su proximidad, con el orden cambiado. Patrón que se observa claramente en Educación Primaria, Educación Infantil y Turismo. En el caso de Comercio aunque el patrón es similar, al estar tan próximos los grupos medio, alto y muy alto, no aparece éste último como el de menor preferencia pero por una distancia ínfima. Por último, Trabajo Social, aunque presenta un patrón similar a los demás tienen una particularidad respecto a ellos: el orden no es perfecto porque el grupo de estudiantes con NEF bajo no es el que está en la parte superior, en este caso se invierte el orden con el grupo de NEF medio que es el que está por encima; por lo demás, el patrón es el mismo que en el resto de los grados provenientes de diplomaturas en los que, como se ha podido ver el patrón de preferencias es el opuesto al de los grados provenientes de licenciaturas.

Una vez vistas, por separado, la influencia del género, concretada en el sexo, y del origen social, concretado en el NEF, en la formación de las preferencias y, por tanto la configuración de diferentes espacios sociales de elección para cada grupo, se trata ahora de indagar acerca de la forma en la que interactúan género y origen social en la formación de las preferencias, cuestión que, tal como se ha visto en el capítulo 4, centrado en la revisión de la bibliografía sobre la elección de estudios universitarios, ha sido mucho menos investigada y al que, por ello, le dedicamos una especial atención.

#### 7.4.4. Preferencias según género y NEF

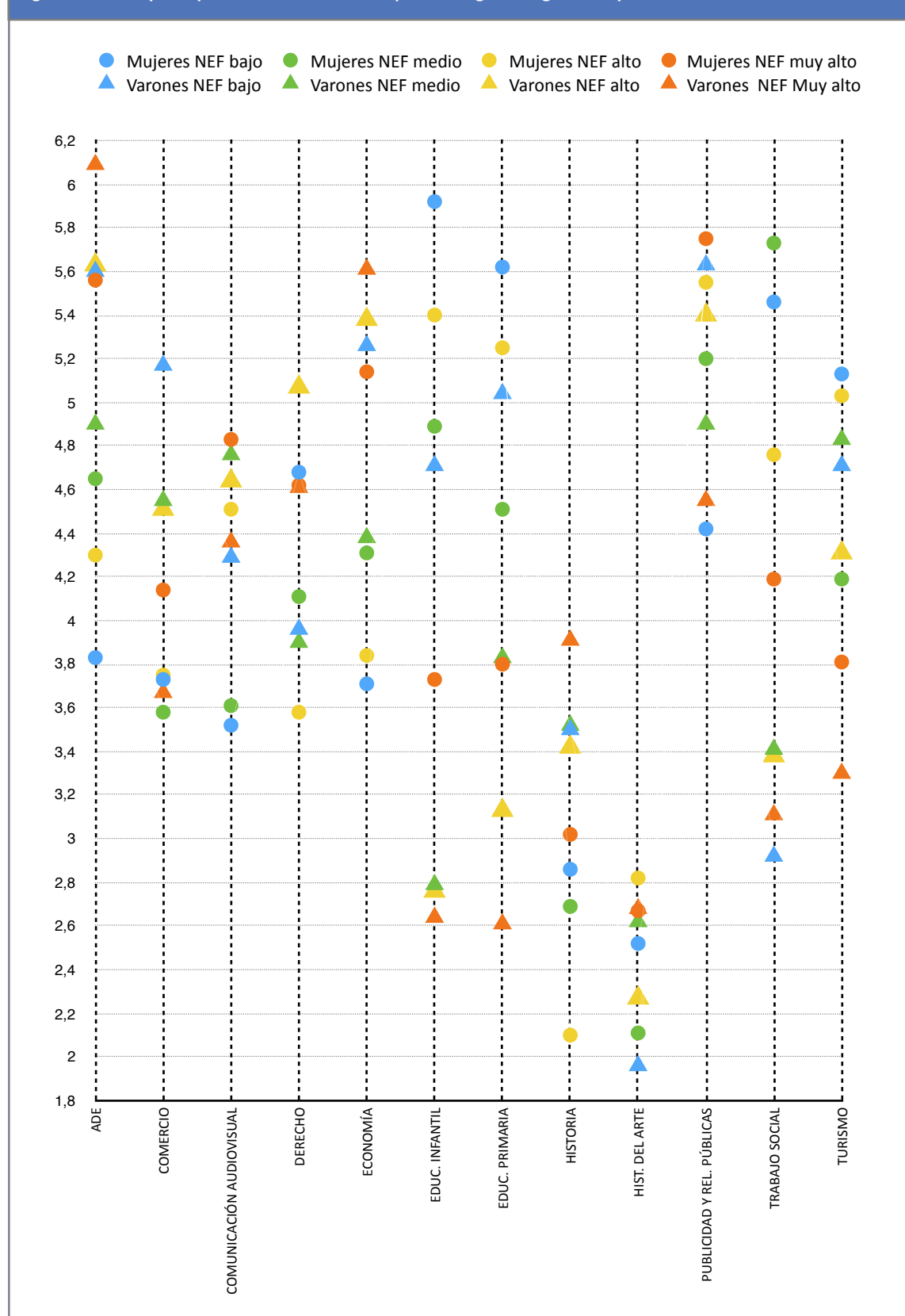
Para indagar sobre la interacción entre el género y el origen familiar se han cruzado las variables sexo y NEF obteniéndose 8 grupos. Para cada uno de ellos se ha calculado la media de preferencia para cada titulación. De este modo se obtienen 96 medias (tabla 61) que se han de comparar. Para ello es para lo que se elaboran unos gráficos que llamamos “mapas de preferencias” ya que se trata de situar en un espacio plano las 96 medias en función de 3 variables: titulación, sexo y NEF, procurando a través de la forma y el color visibilizar tendencias y patrones.

Tabla nº 61. Medias de preferencia por grado, sexo y NEF															
Sexo	NEF	Grado	ADE	Comercio	Com. audiovisual	Derecho	Economía	Ed. infantil	Ed. primaria	Historia	Historia del arte	Publicidad y Rel. Públicas	Trabajo Social	Turismo	
Mujer	Bajo	Media	3,83	3,73	3,52	4,68	3,71	5,92	5,62	2,86	2,52	4,42	5,46	5,13	
		N	52	52	52	53	52	52	52	51	52	52	52	52	
		Desviación típica	3,485	3,261	3,202	3,523	3,226	3,613	3,598	3,175	3,065	3,044	3,196	2,924	
	Medio	Media	4,65	3,58	3,61	4,11	4,31	4,89	4,51	2,69	2,11	5,20	5,73	4,19	
		N	54	55	54	55	55	55	55	55	55	54	55	55	54
		Desviación típica	3,822	3,017	3,389	3,614	3,474	3,675	3,584	2,873	2,738	3,064	3,561	2,978	
	Alto	Media	4,30	3,75	4,51	3,58	3,84	5,40	5,25	2,10	2,82	5,55	4,76	5,03	
		N	71	71	71	71	70	70	69	71	71	71	71	71	71
		Desviación típica	3,323	3,046	3,509	3,298	3,395	3,884	3,946	2,758	3,339	3,107	3,344	2,981	
	Muy alto	Media	5,56	4,14	4,83	4,62	5,14	3,73	3,80	3,02	2,67	5,75	4,19	3,81	
		N	63	63	63	63	64	64	64	64	64	64	64	64	63
		Desviación típica	3,779	3,162	3,300	3,471	3,581	3,631	3,657	3,042	3,127	3,071	3,182	3,172	
Varón	Bajo	Media	5,62	5,17	4,29	3,96	5,26	4,71	5,04	3,50	1,96	5,63	2,92	4,71	
		N	24	24	24	24	23	24	24	24	24	24	24	24	
		Desviación típica	3,573	3,460	3,394	3,759	3,264	3,458	3,420	3,323	2,293	2,584	3,063	3,099	
	Medio	Media	4,90	4,55	4,76	3,90	4,38	2,79	3,83	3,52	2,62	4,90	3,41	4,83	
		N	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
		Desviación típica	3,342	3,552	3,502	3,109	3,223	3,016	3,616	3,147	3,156	3,579	3,510	3,413	
	Alto	Media	5,62	4,51	4,64	5,07	5,38	2,76	3,13	3,42	2,27	5,40	3,38	4,31	
		N	45	45	45	46	45	45	45	45	45	45	45	45	45
		Desviación típica	3,291	2,857	2,613	3,530	2,926	2,885	3,382	3,327	3,048	2,675	2,758	3,036	
	Muy alto	Media	6,09	3,67	4,36	4,61	5,61	2,64	2,61	3,91	2,68	4,55	3,11	3,30	
		N	44	43	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
		Desviación típica	3,490	3,212	3,583	3,835	3,731	2,989	3,044	3,741	3,190	3,527	2,959	3,062	
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.															

Como puede verse en la tabla 61, al dividir en ocho grupos los estudiantes de la muestra que responden a la pregunta sobre las elecciones, hay un par de ellos que se quedan en un tamaño menor que 30 pero, puesto que no se trata de hacer estimaciones concretas sobre el valor de estas medias en la población, sino de buscar tendencias y patrones, se ha considerado un tamaño suficiente para este análisis exploratorio, sin embargo, no se ha podido hacer este análisis particularizado para cada tipo de bachillerato porque, en este caso, los grupos, especialmente los de varones en Humanidades, serían excesivamente pequeños.

A partir de esta tabla se han elaborado dos tipos de mapas de preferencias en función de la variable que se ha puesto en el eje de abscisas. El primero de ellos se recoge en las figuras 29, 30 y 31.

Figura nº 29. Mapa de preferencias de la media para cada grado según sexo y NEF



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Todas ellas tienen en el eje de abscisas los diferentes grados, por lo que una lectura en vertical permite conocer las posiciones de los diferentes grupos respecto a dicho grado y, en horizontal, se puede comparar el recorrido más o menos concentrado o disperso de las medias entre grupos para las diferentes titulaciones así como su situación, más arriba o abajo.

Además, si se añaden líneas uniendo la media de cada grupo en las diferentes titulaciones (que es lo que se ha hecho en las figuras 30 y 31) se obtiene el perfil de cada grupo para el conjunto de las titulaciones. De manera que una misma representación gráfica se presenta en primer lugar para el conjunto (figura 29); en segundo, agrupada por sexos, lo que permite comparar el NEF en cada grupo de sexo, y en tercero, agrupada por NEF, lo que permite comparar cada NEF según el sexo.

En la figura 29, aparentemente caótica, se pueden observar muchas tendencias interesantes para la investigación, tendencias que se ven más claras en aquellas titulaciones que tienen una mayor carga social o de género por lo que las medias de preferencias entre los diferentes grupos están más distantes, es decir, las titulaciones en las que la varianza intergrupos es mayor.

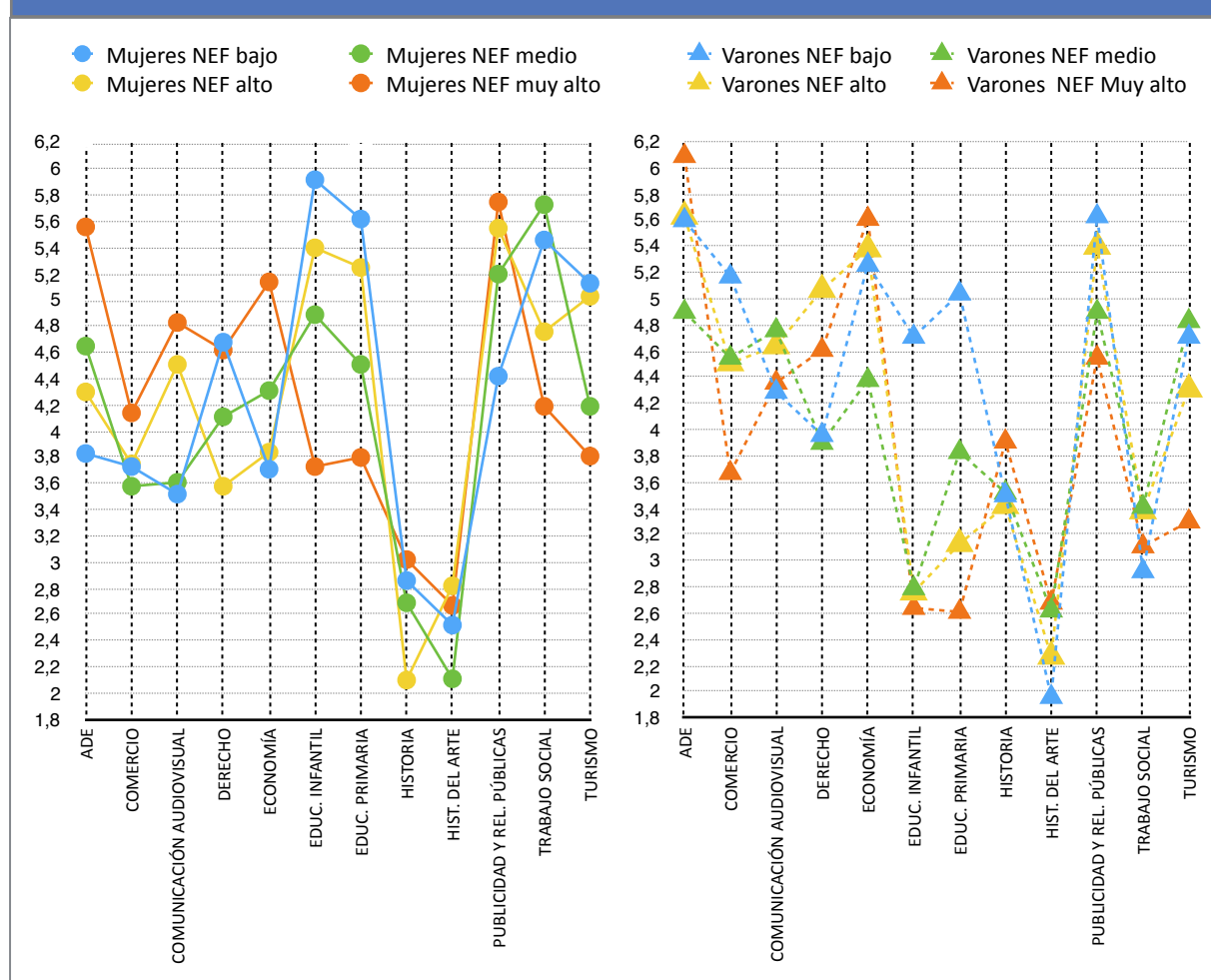
Empezando por aquellas en las que los patrones están más marcados, se observa que en ADE y Economía, el patrón de ordenación de los ocho grupos es idéntico variando solo las distancias entre unos y otros. Están por encima los varones ordenados por NEF y por debajo las mujeres también ordenadas, excepto que en ambos casos, los varones de NEF bajo están por encima de los de NEF medio y, lo que es más interesante, porque se repite en más ocasiones, que las mujeres de NEF muy alto se sitúan entre los varones, por encima de los que tienen NEF medio. Las preferencias en Historia siguen un patrón similar, con los varones siempre por encima de las mujeres y, en ambos grupos de sexo, la mayor preferencia se da en los de NEF muy alto.

También en Comercio los varones se sitúan por encima de las mujeres, pero en este caso, lo que cambia completamente respecto a las tres titulaciones anteriores es la distribución por NEF, ya que se invierte, estando los varones con NEF bajo en la parte superior y los de NEF muy alto en la parte inferior, situados incluso entre las mujeres es decir, se invierte lo que se veía en ADE y Economía donde las mujeres de NEF muy alto tenían un comportamiento más similar al de los varones que al del resto de las mujeres; en este caso, son los varones de NEF muy alto quienes al puntuar tan bajo en Comercio se sitúan más próximos a las preferencias de las mujeres. Por lo que, como se puede ver, coexisten patrones de género con patrones de estatus que marcan más o menos los diferentes grados produciendo en cada uno de ellos patrones diferentes que se pueden asemejar más o menos, en función de la proximidad en uno o en los dos criterios. De manera que los cuatro grados que hemos visto se asemejan en la marca de género y en tres de ellos, también en la de NEF, sin embargo, en el cuarto el NEF actúa en sentido contrario que en el resto.

Respecto a los grados con una clara marca de género, pero situados en el otro extremo, tenemos Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social. Los dos primeros con un patrón común, pero más acusado en Educación Infantil. En ambos, hay un orden casi perfecto tanto por sexo como por NEF que es el mismo patrón de ADE y Económicas pero completamente invertido; con las mujeres arriba y los varones abajo y, en ambos, en la parte superior los de NEF bajo y en la inferior los de NEF muy alto. Además, de nuevo, en este caso, los varones de NEF bajo y las mujeres de NEF muy alto invierten sus posiciones situándose los primeros más cerca de las preferencias de las mujeres y las segundas más cerca de las de los varones. Llama también la atención la situación de las preferencias de los varones en Educación Infantil, que excepto los de NEF bajo, se sitúan muy por debajo del resto y muy próximas entre sí.

Trabajo Social presenta un patrón similar a los dos anteriores grados pero con interesantes diferencias que se han de resaltar. En este caso, la ordenación por sexo es perfecta ya que las preferencias de todos los grupos de mujeres están por encima de las de los varones. Respecto al NEF, con ligeras oscilaciones, se observa una clara tendencia a que en ambos sexos los NEF más altos tengan una menor preferencia, pero hay una gran excepción que, además, se convierte en la mayor diferencia entre el Trabajo Social, por una parte, y Educación Infantil y Primaria por la otra: la situación de los varones de NEF bajo que ocupa el lugar más bajo de todas las preferencias en Trabajo Social mientras que en las otras titulaciones la preferencia de este grupo es tan alta que se coloca en medio de las de las mujeres. Un caso completamente diferente es el de Turismo, ya que en este caso, parece pesar más el NEF, ya que tanto los varones como las mujeres de NEF muy alto se sitúan en la parte inferior, que el género.

Figura nº 30. Mapa de preferencias de la media para cada grado según sexo y NEF (agrupadas por sexo)

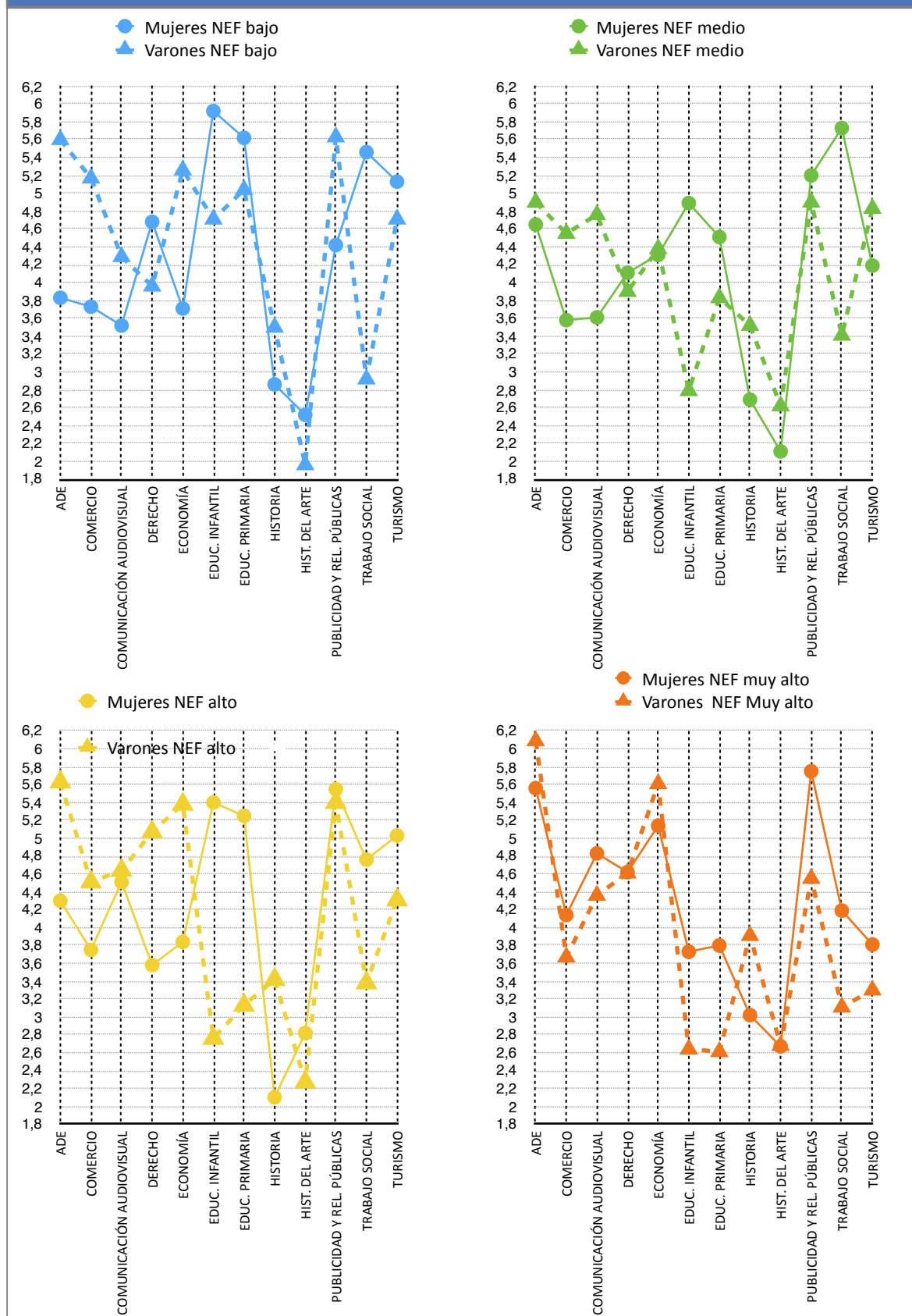


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En las restantes titulaciones, no destacan unos patrones tan claros, ahora bien, si se observa la figura 30, obtenida a partir de la 29, pero en la que, además de unir con líneas las medias en cada grupo, se han separado por sexo, se puede ver que, tanto en Comunicación Audiovisual como en Publicidad y Relaciones Públicas, el patrón de las mujeres es similar, siendo más alta la preferencia cuanto mayor es el NEF, sin embargo, en el caso de los varones no se observa esta ordenación: en el primer grado por estar muy próximas las medias de preferencia de todos los varones, y en el segundo, porque el orden de elección por NEF es casi el contrario al que se da en las mujeres en este grado.



Figura nº 31. Mapa de preferencias de la media para cada grado según sexo y NEF (agrupadas por NEF)

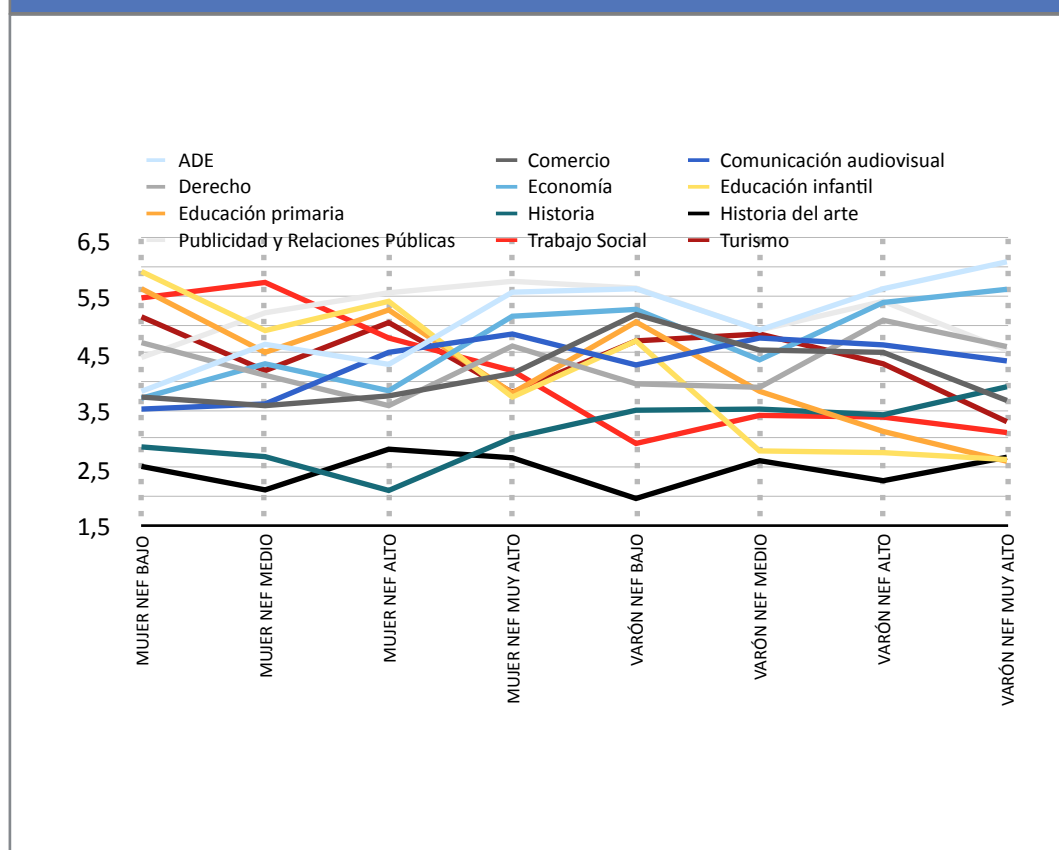


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Así mismo, tal como puede ver en la figura 31, también dentro de cada grupo de NEF existen claras diferencias en las preferencias según el sexo, más o menos marcadas según el grado y el NEF. Por ejemplo, en Trabajo Social, las diferencias entre las preferencias de uno y otro sexo se van acortando según aumenta el NEF: 2,6 en NEF bajo, 2,3 en el medio, 1,4 en el alto y 1,1 en el NEF muy alto. Sin embargo, este patrón no se da en otras titulaciones, ya que, por ejemplo en Educación Infantil y Primaria, las medias por sexo están más igualadas en los grupos extremos ya que tanto en el NEF muy alto como en el bajo están próximas.

Por tanto, tal como se ha visto, la interacción entre género y origen social es compleja ya que ambas influencias coexisten y contribuyen a la formación de las preferencias, pero en unos y otros grados la marca de uno y otro actúa de forma diferente. En general, se puede decir que es más grande en algunos de los grados la marca del género; lo es en todos aquellos en los que mujeres y varones tienden a agruparse por separado situándose por encima o por debajo del otro grupo. El ejemplo más claro se da, precisamente en Trabajo Social. Pero eso no significa que en estos grados no haya también una clara influencia del origen social, ya que dentro de cada titulación y cada sexo, como se puede ver en la figura 30 existen claras diferencias según el NEF.

Figura nº 32. Perfil de preferencias para cada titulación según sexo y NEF



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Para completar la visión espacial de las relaciones entre las medias de las preferencias según grado, sexo y NEF, al tratarse de plasmar en un espacio plano una relación tridimensional, se ha considerado oportuno, plantear la representación gráfica de otro modo para ver, en este caso, el perfil de cada titulación en los diferentes grupos de NEF. Para ello se ha elaborado una representación gráfica (figuras 32 y 33), en la que en el eje de abscisas se han puesto los grupos de NEF situando a la izquierda las mujeres ordenadas de modo ascendente por NEF y a la derecha los varones, también ordenados por NEF en el mismo sentido. Las razones de hacerlo de este modo han sido que en algunas de las titulaciones con una mayor marca de género y NEF

(ADE, Economía, Educación Infantil, Educación Primaria y Turismo) aparecen en un extremo los varones con NEF muy alto y en el otro las mujeres con NEF bajo de manera que en la representación gráfica se han situado en extremos opuestos.

En la figura 32 están representados los perfiles de preferencia para cada una de los doce grados seleccionados. Al ser tantos, la figura se presenta algo compleja en su interpretación, más allá de quedar claras las diferencias en los perfiles de unas y otras, especialmente en el caso de Historia del Arte.

Pero una mirada más atenta permite ver que algunas líneas van paralelas en algunos tramos, y además -sobre todo si no se tienen en cuenta las titulaciones de humanidades (Historia e Historia del Arte)-, que en líneas generales, las titulaciones que aparecen con las mayores medias de preferencia entre las mujeres con NEF bajo, son las que tienen las menores medias de preferencia en los varones con NEF muy alto y viceversa. A partir de esta constatación, ha sido posible detectar la presencia de tres grupos de titulaciones en relación con la tendencia de esta línea imaginaria que va desde las mujeres con NEF bajo a los varones con NEF muy alto. Con esta idea se han dividido las titulaciones por grupos de tendencia tal como aparecen en la figura 33.

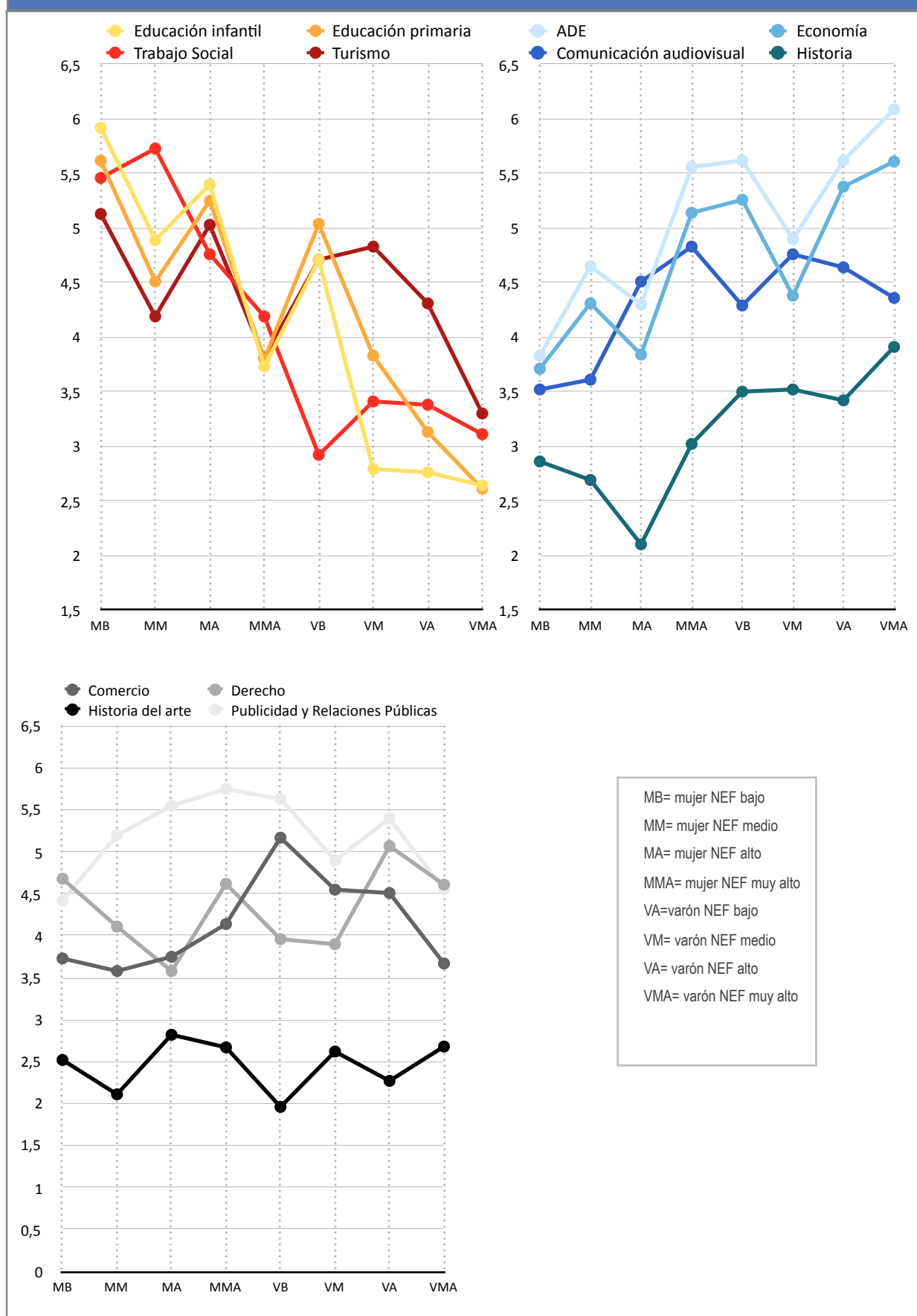
Hay un primer grupo, en el que la recta es descendente, que está integrado por Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo Social y Turismo, en el que, de forma más o menos marcada se observa un descenso de las preferencias según se va desde las mujeres con NEF bajo hasta los varones con NEF muy alto. Evidentemente no son rectas perfectas, pero con altibajos, en todas ellas se observa la misma tendencia: las preferencias son mayores en las mujeres con NEF más bajo y descienden en los varones, más cuanto mayor es su NEF. Todas estas titulaciones proceden de diplomaturas y tres de ellas tienen una clara marca de género.

En el segundo grupo la tendencia es la contraria ya que la recta tiende a ser ascendente de manera que las preferencias son menores en las mujeres con NEF bajo y van ascendiendo según se aproximan a los varones con NEF muy alto. En este grupo están ADE, Economía, Historia y Comunicación Audiovisual, siendo la tendencia mucho más clara en las tres primeras. Son grados que tienen en común proceder de licenciaturas y, los dos primeros, están entre los grados más relacionadas con las matemáticas de todas las ciencias sociales.

Por último, hay un tercer grupo en el que la línea tiende hacia la horizontalidad, aunque con diferencias entre unas y otras. En este grupo están Comercio, Derecho, Historia del Arte y Publicidad y Relaciones Públicas. Dos de ellas, Historia del Arte y Derecho parecen estar entre las que tienen las preferencias menos marcadas por género y NEF. En las otras dos, Comercio y Publicidad y Relaciones Públicas, la tendencia hacia la horizontalidad es el producto del comportamiento casi inverso en las preferencias de mujeres y varones pues mientras entre las primeras es más alta la preferencia según es más alto el NEF, en los segundos la preferencia desciende según aumenta el NEF.

De nuevo se pone de manifiesto la existencia de una clara influencia tanto del género como del NEF en las preferencias, que se manifiestan de manera diferente, aunque con ciertas similitudes, en unos y otros grados. Siendo mayor en los grados con una clara marca de género, especialmente los ligados a ocupaciones tradicionalmente realizadas por mujeres o en los grados con una clara marca de estatus, en este caso los más claramente marcados son las antiguas diplomaturas. Tres son los grados que comparten ambas marcas: Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social, aunque la de género en mayor medida en la primera y la última. Por lo que Trabajo Social se sitúa dentro del mapa de preferencias entre las dos titulaciones más marcadas tanto por género como por estatus.

Figura nº 33. Perfil de preferencias para cada titulación según sexo y NEF agrupados según tendencias



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

## 7.5. Los colegios: profundizando en las diferencias

Para completar la visión sobre las preferencias se ha hecho un análisis por colegios en el que se confirman algunos de los resultados ya expuestos a lo largo del desarrollo del capítulo permitiendo profundizar más en las diferencias. Además se comprueba también la utilidad para dicho análisis de los perfiles encontrados para los diferentes grupos de preferencias según sexo, NEF y tipo de bachillerato.

En un principio el análisis se iba a hacer por tipo de colegio (público, concertado y privado). El problema es que en la muestra hay un solo colegio privado con lo que había unas diferencias muy grandes en el tamaño de unas y otras categorías. Y, además, al hacerlo de este modo se observaba una tremenda variación entre este colegio y los demás. A partir de ahí se tomó la decisión de hacer el análisis por colegios para ver qué es lo que diferencia este colegio, cuyas preferencias se alejan enormemente de las del resto, de los demás. Al clasificar los colegios por su media de NEF y ordenarlos de mayor a menor (tabla 62) se vio que este colegio era el que tenía la media más alta y, no solo eso, también su desviación típica era, con diferencia respecto a otros (excepto el segundo, también muy concentrado pero con solo 8 alumnos) la menor, lo que indica una gran homogeneidad respecto al NEF, tal como esperábamos para los colegios privados.

Tabla nº 62. Análisis por colegios							
Colegio	Tipo de colegio	Area	NEF			Porcentaje de alumnos que dicen que después del bachillerato harán un CFGS	Porcentaje de alumnos que dicen que después del bachillerato irán a la universidad
			Media	N	Desviación típica		
1	PRIVADO	Norte	11,78	27	0,64	0,0 %	100,0 %
2	CONCERTADO	Madrid	11,25	8	0,89	12,5 %	75,0 %
3	PÚBLICO	Oeste	10,95	40	1,43	18,9 %	70,3 %
4	CONCERTADO	Madrid	10,33	15	2,26	0,0 %	86,7 %
5	CONCERTADO	Madrid	10,15	20	2,11	14,3 %	81,0 %
6	PÚBLICO	Madrid	9,96	24	2,12	12,5 %	50,0 %
7	PÚBLICO	Madrid	9,86	44	2,17	23,8 %	76,2 %
8	CONCERTADO	Norte	9,60	15	2,10	31,3 %	62,5 %
9	CONCERTADO	Sur	8,75	24	2,59	17,4 %	78,3 %
10	PÚBLICO	Sur	8,65	23	2,33	13,6 %	81,8 %
11	PÚBLICO	Este	8,61	31	2,70	27,6 %	58,6 %
12	CONCERTADO	Este	8,07	15	2,15	20,0 %	80,0 %
13	PÚBLICO	Sur	8,06	16	1,77	31,3 %	37,5 %
14	PÚBLICO	Sur	7,89	9	1,76	33,3 %	44,4 %
15	PÚBLICO	Sur	7,71	14	2,52	33,3 %	60,0 %
16	PÚBLICO	Este	7,71	28	1,96	42,9 %	39,3 %
17	PÚBLICO	Norte	7,71	31	1,85	21,2 %	72,7 %
18	PÚBLICO	Sur	7,70	20	3,06	47,6 %	28,6 %
19	PÚBLICO	Sur	7,68	25	2,15	40,0 %	36,0 %
20	CONCERTADO	Madrid	7,67	18	2,54	47,6 %	42,9 %
21	PÚBLICO	Sur	7,48	23	1,97	30,4 %	56,5 %
22	PÚBLICO	Madrid	7,21	14	1,67	28,6 %	28,6 %
23	PÚBLICO	Madrid	6,70	10	3,30	40,0 %	40,0 %
24	PÚBLICO	Sur	6,52	21	1,75	40,9 %	45,5 %
<b>Total</b>			<b>8,82</b>	<b>515</b>	<b>2,52</b>	<b>25,80</b>	<b>61,40</b>
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.							

Al observar con más detalle los estudios de los padres y las madres de los estudiantes del colegio 1, todos menos uno con estudios universitarios, se comprobó que todos ellos eran licenciaturas y, en general, profesiones liberales o carreras tradicionalmente ligadas a un alto estatus (Derecho, Economía, Empresariales, ADE, Medicina e Ingenierías). Además, este colegio es uno de los que tienen los precios más elevados de la Comunidad de Madrid, lo que significa que solo familias con unos altos ingresos pueden llevar allí a sus hijos. Por lo que en este caso, no solo hablamos de un NEF muy alto y homogéneo (alto capital cultural), por encima incluso de lo que hemos llamado NEF muy alto, ya que tanto padres como madres tienen estudios de licenciatura, sino que además también es alto el capital económico. Se trata, por tanto, de un grupo de élite dentro de los de NEF muy alto, lo que se concreta, como iremos viendo, en que las diferencias que caracterizan y distinguen a los estudiantes con NEF muy alto de los otros grupos, aquí se vuelven tan extremas que es mayor la distancia entre este grupo y el resto de los de NEF muy alto, que entre estos últimos y el resto de estudiantes.

Respecto a los colegios concertados, aunque en general tienden a situarse entre los de NEF más alto, hay muchas diferencias entre ellos: el concertado con una media de NEF más alta entre los investigados tiene 11,25 y el más bajo, 7,67; diferencias que se dan también dentro de cada colegio ya que, en general, las varianzas son muy similares a las de los colegios públicos y mucho más altas que en el privado.

En los públicos hay también una gran variación respecto al NEF; el colegio que se sitúa en tercer lugar respecto al NEF de todos los que han participado en la investigación es uno de Las Rozas<sup>467</sup> y también tienen un NEF alto los situados en algunos distritos de Madrid (Retiro, Centro). En el otro extremo están los centros educativos de algunos de los distritos de la periferia de Madrid junto con muchos de los del Área Sur. También en este caso la variabilidad dentro de cada colegio tiende a ser alta, aunque en unos más que en otros ya que oscila entre una desviación típica de 1,43 en el colegio de la zona Oeste a 3,3, en uno de los colegios con NEF más bajo.

Otra de las diferencias que se observan entre unos colegios y otros, aunque no se ha incluido en la tabla<sup>468</sup>, es la variación en el porcentaje de estudiantes extranjeros entre unos y otros. Ya que, en general, los mayores porcentajes de estudiantes sin nacionalidad española se dan en los colegios públicos, especialmente de la zona Sur y en los distritos de Madrid colindantes con este área y el área Este (en concreto 5 de los colegios de la muestra situados en estas zonas tienen un porcentaje de alumnos sin nacionalidad española entre el 20 y el 30%); frente a ello en cinco de los siete concertados no hay un solo alumno extranjero y en los que hay alguno, se trata de un porcentaje muy pequeño.

Todas estas cuestiones vuelven a poner de relieve la persistencia de importantes desigualdades en el acceso a la educación según el NEF que se concretan, entre otras cosas, en las elecciones de los estudiantes al terminar el bachillerato, y, en concreto, en el acceso diferencial a la universidad o a CFGS.

Diferencias que, otra vez, alcanzan su máximo en el colegio nº 1 en el que, como puede verse en la tabla 62, todos los alumnos dicen que irán a la universidad y ninguno a un CFGS.

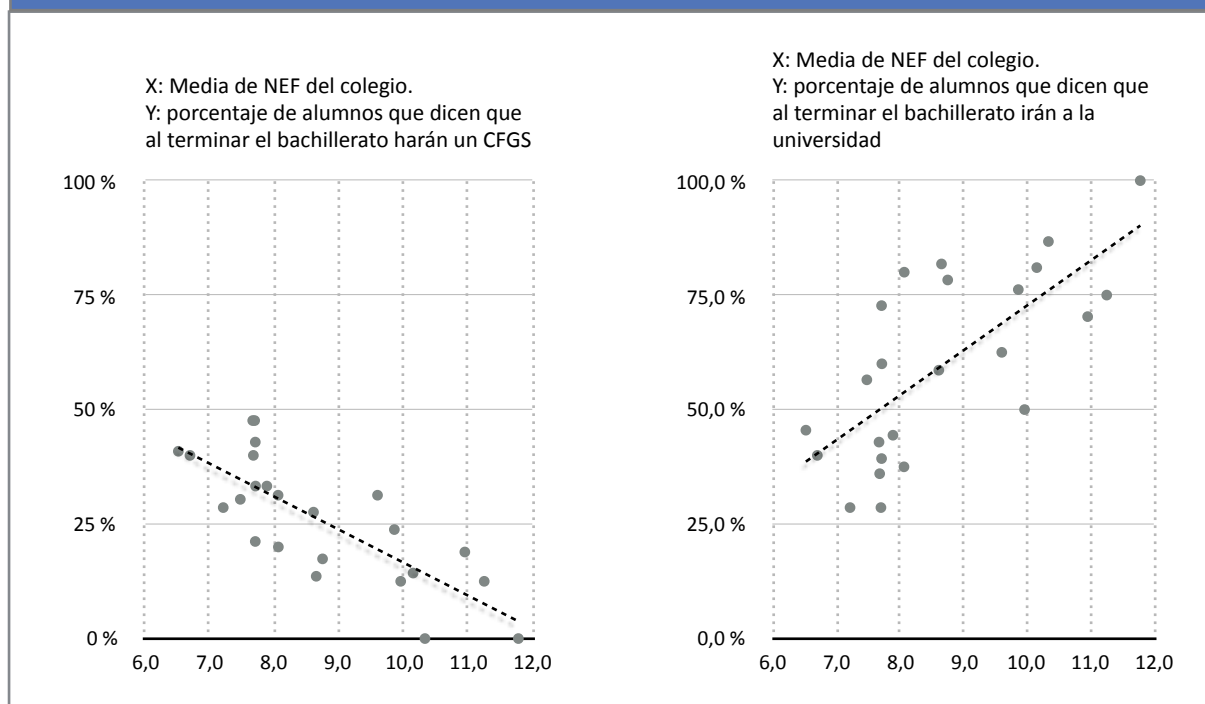
---

<sup>467</sup> En general, para preservar el anonimato, no se dan datos del municipio concreto a no ser que, la información sea relevante y que al haber un número elevado de colegios de ese tipo en ese municipio o distrito no sea posible identificar con los datos aportados el centro educativo del que se habla.

<sup>468</sup> De nuevo, en este caso, no se ha incluido el dato para cada colegio para preservar el anonimato, ya que en determinadas zonas un alto número de alumnado extranjero podría servir para identificar el centro educativo ya que, aunque es esta tabla no se especifica el municipio, en las figuras 10 y 11 sí se concreta para muchos de ellos el municipio o distrito en el que están.



Figura nº 34. Media de NEF y decisión al terminar el bachillerato en los colegios



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

En la figura 34 se han cruzado, por una parte, la media de NEF de cada colegio con el porcentaje de estudiantes que dice que hará un CFGS y, por la otra, la media de NEF con el porcentaje de quienes dicen que irán a la universidad. Como puede verse en la línea de tendencia, se observa, en ambos casos, una estrecha relación, siempre, por supuesto, matizada por otras cuestiones, entre la decisión que se toma al terminar el bachillerato y el NEF. De manera que cuanto mayor el NEF más probabilidad de ir a la universidad y menos de hacer un CFGS.

Otra de las cuestiones que interesan es comparar las preferencias por colegios respecto a los diferentes grados. Para hacerlo se han seleccionado ocho de los colegios. La elección ha venido obligada por el número de estudiantes de cada colegio que han contestado la pregunta relativa a las preferencias ya que solo se han tenido en cuenta los colegios donde hay 20 o más estudiantes que la contestan porque con un número menor las variaciones en los porcentajes son excesivamente amplias. Los colegios seleccionados son, según el número con el que aparecen en la tabla 62 que indica su posición según la media de NEF, el 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11 y 17. Colegios que, aunque repartidos, están más inclinados hacia los que tienen un NEF más alto. ya que no aparecen entre ellos ninguno de los 6 con media de NEF más baja. La razón es que, aunque algunos de ellos parten con un número de alumnos superior a veinte, al ir descendiendo el porcentaje de los que tienen intención de ir a la universidad según descende la media de NEF, el número de alumnos que han contestado sobre las preferencias en los colegios con media de NEF más bajas está bastante por debajo de veinte. De los ocho colegios seleccionados hay uno privado, dos concertados y cinco públicos (tabla 63).

Antes de empezar con el análisis de las preferencias se ha querido conocer el porcentaje de los matriculados en una y otra modalidad de bachillerato ya que, en algunos colegios privados y concertados no se ofrece el bachillerato de Humanidades y, en efecto, en la muestra, todos los colegios no públicos, tienen a todos sus alumnos matriculados en Ciencias Sociales, mientras que entre los públicos, los porcentajes varían de unos a otros, aunque, menos uno, todos tienen un porcentaje de alumnos en el bachillerato de Ciencias Sociales

superior al 70%. También se ha querido conocer el porcentaje de mujeres entre quienes contestan a la pregunta sobre las preferencias ya que puede servir para explicar y matizar algunas de las diferencias.

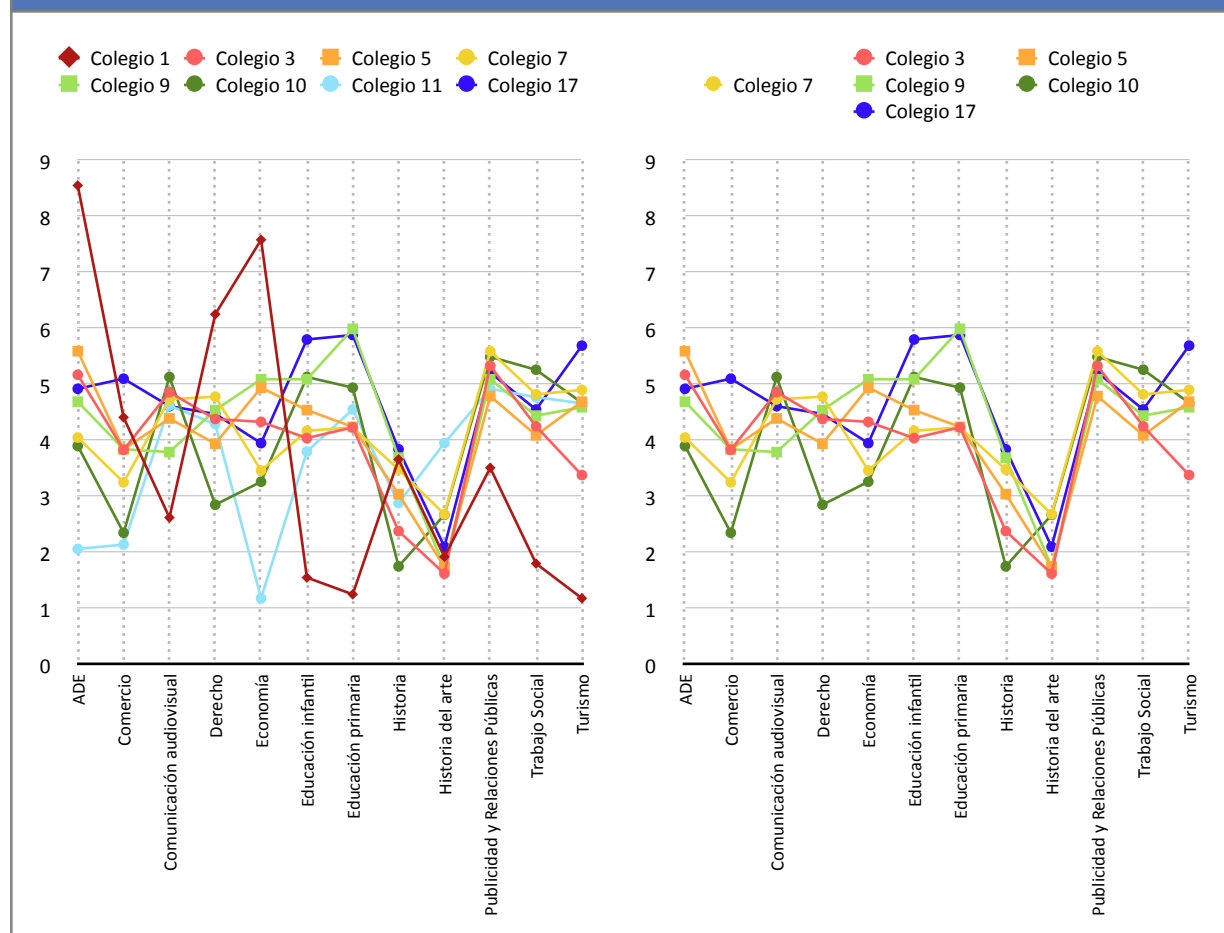
Tabla nº 63: Análisis de las preferencias por colegios								
Colegio	Tipo	Área	Media NEF	% en Ciencias Sociales	% de mujeres en entre quienes contestan la pregunta sobre las preferencias	Porcentaje de alumnos que dicen que después del bachillerato irán a la universidad	Porcentaje de alumnos que dicen que su opción preferida es un doble grado entre los que dicen quieran a la universidad	Porcentaje de alumnos que dicen que su opción preferida es un doble grado respecto al total de alumnos de la muestra en ese colegio
1	PRI	NORTE	11,78	100 %	65,0 %	100,0 %	66,7 %	66,7 %
3	PUB	OESTE	10,95	92,5 %	55,2 %	70,3 %	43,8 %	30,79 %
5	CON	MADRID	10,15	100 %	40,0 %	81,0 %	40,0 %	32,4 %
7	PUB	MADRID	9,95	75,0 %	58,9 %	76,2 %	24,0 %	18,28 %
9	CON	SUR	8,75	100 %	75,0 %	78,3 %	25,0 %	19,6 %
10	PUB	SUR	8,65	69,6 %	63,7 %	81,8 %	26,7 %	21,8 %
11	PUB	ESTE	8,61	38,7 %	81,5 %	58,6 %	30,8 %	18,04 %
17	PUB	NORTE	7,71	94,1 %	60,0 %	72,7 %	21,1 %	15,34 %
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.								

También se ha incluido el porcentaje de quienes señalan como primera opción un doble grado ya que, tal como se ha visto, correlaciona claramente con el NEF, de modo que cuanto más alto, mayor el porcentaje de estudiantes que dicen que harán un doble grado. En este caso y referido a los colegios, en la octava columna de la tabla 63 aparecen los porcentajes de los que dicen que harán un doble grado respecto a los que dicen que irán a la universidad. Como puede verse, la relación entre el NEF y el porcentaje de alumnos que dicen que harán un doble grado es directa ya que, en general, es mayor este porcentaje en los colegios con una media de NEF más alta. Pero, de nuevo, lo que más llama la atención es la enorme distancia entre el colegio número 1 y los demás. Distancia que se acrecienta si lo que se tiene en cuenta es el porcentaje de los que dicen que harán un doble grado respecto a los que contestan el cuestionario<sup>469</sup> tal como aparece en la última columna. En este caso el colegio privado multiplica por más de dos el porcentaje de quienes dicen que harán un doble grado en el colegio que le sigue. Por lo que las diferencias más grandes se dan en este grupo de estudiantes de un colegio de élite respecto al resto, lo que vuelve poner de manifiesto la gran relación de los dobles grados con los grupos de estatus más alto ya que en este colegio cerca del 70% del alumnado dice que hará un doble grado y algunos de los que no nombran un doble grados especifican grados en inglés lo que significa que , no solo irán todos a la universidad, sino que la distinción respecto a otros grupos se logra con estudios que, como señalan Troiano y Torrents (2018), tienen un valor añadido.

<sup>469</sup> Porque puede pasar que en un centro educativo sean muy pocos los que dicen que irán a la universidad y de estos un alto porcentaje quienes dicen que harán un doble grado, por lo que consideramos que es más indicativo el porcentaje de quienes dicen que harán un doble grado respecto al total de estudiantes.

En cuanto a las preferencias por los diferentes grados, en la figura 35 aparecen en el gráfico de la izquierda los perfiles de los ocho colegios. Como puede verse hay dos colegios (1 y 11) que se distancian claramente del resto que, con diferencias, tienen unos perfiles más similares, tal como puede verse en la figura de la derecha en la que se han eliminado los perfiles de los dos colegios más diferentes: el número 1 y el 11.

Figura nº 35. Medias de preferencias para cada titulación en cada colegio

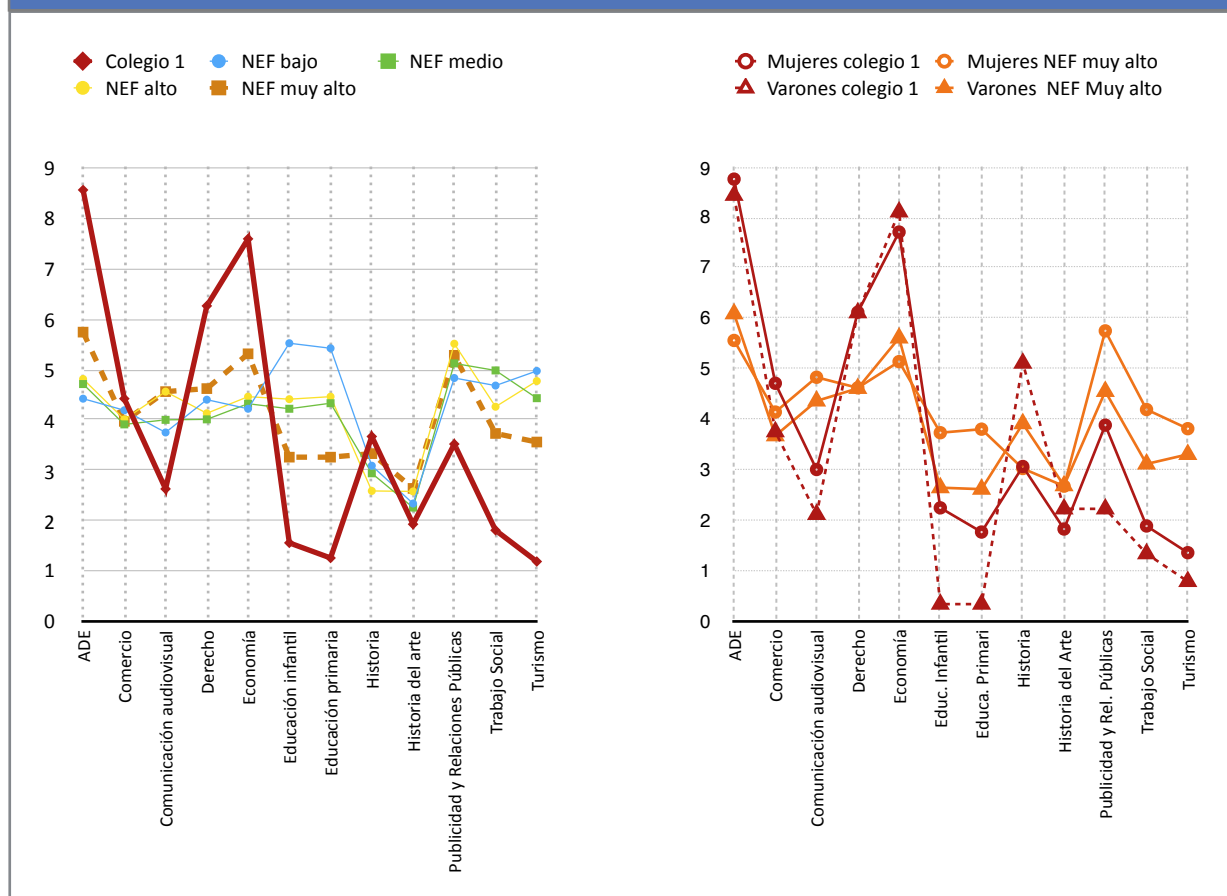


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

De nuevo, es el colegio número 1 el que más se aleja del perfil del resto de los colegios. Ahora bien ¿hacia dónde se aleja? Si se compara el perfil de este colegio con los perfiles de los distintos grupos de NEF (figura nº 36, parte izquierda) se observa que en la mayor parte de las titulaciones lo que sucede es que se llevan al extremo las tendencias del grupo con NEF muy alto. De manera que la preferencia más alta por carreras como ADE o Economía, características del grupo de NEF muy alto, se disparan hasta valores extremos; en el caso de ADE cerca del 9 de media de todos los alumnos, que en el caso de los varones con NEF muy alto solo sobrepasaba ligeramente el 6; mientras que en titulaciones como Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo Social y Turismo se desploman situándose las medias por debajo de 2, inferiores incluso a la de Historia del Arte que, en todos los grupos era la que estaba por debajo.

En cuanto al género, teniendo en cuenta que el perfil del grupo con NEF muy alto se parece, en parte, al de preferencias de los varones, parece interesante comparar el perfil de las mujeres y varones de este colegio con el de mujeres y varones con NEF muy alto (parte derecha de la figura 36). En este caso se observa, de nuevo, que se reproduce casi exactamente, en cada caso, el perfil de varones y mujeres del grupo de NEF muy alto

Figura nº 36. Perfil de preferencias del colegio nº 1 en relación con los grupos de NEF y con el grupo de NEF muy alto por sexo



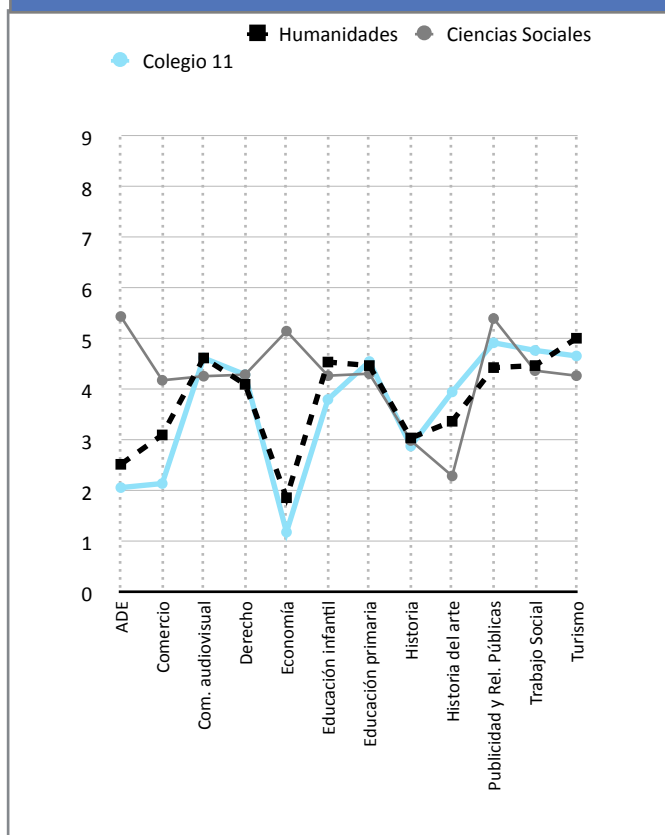
Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

pero llevado al extremo. De manera que las mujeres del colegio 1 están siempre por encima o por debajo, no solo de la media de las mujeres con NEF muy alto, sino incluso de la media de varones de NEF muy alto, siempre en el sentido de la tendencia que marca el aumento de NEF. Lo único que cambia es que en ADE la media de preferencia de las mujeres del colegio 1 supera incluso la de los varones de este colegio. Lo que es compatible también con la idea de que son los cambios en las mujeres (hacia profesiones tradicionalmente masculinas), especialmente en las mujeres con un estatus más alto, las que van igualando las preferencias. Mientras que en el caso de los varones, especialmente los de estatus más alto, la preferencia por carreras consideradas tradicionalmente femeninas no han aumentado en absoluto y si se mantienen las distancias y no aumentan es porque las mujeres de muy alto estatus tienen unas preferencias muy bajas por estudios considerados tradicionalmente femeninos.<sup>470</sup> Por lo que, en este grupo, aunque claramente pesa más el estatus, lo que, en general les lleva a unas preferencias que los alejan del resto de los grupos llevando al extremo las del grupo con NEF muy alto, tanto en varones como en mujeres, son estas las que se alejan más de las preferencias del resto de las mujeres, aunque eso no significa que hayan desaparecido las diferencias de género con los varones de su grupo social que, tal como se puede ver, se mantienen. Y, aunque con menos distancias en algunos casos, el sentido de la diferencia suele ser el mismo que el que se da en otros grupos.

El colegio nº 11 es otro de los que también se alejan del perfil del resto de los colegios, pero en este caso no se trata de una cuestión de estatus, ya que las diferencias, tal como se puede ver en la figura 37, se deben al

<sup>470</sup> Datos compatibles con la tesis sostenidas por England (2010).

Figura n° 37. Perfil de preferencias del colegio n° 11 en relación con los perfiles por modalidades de bachillerato

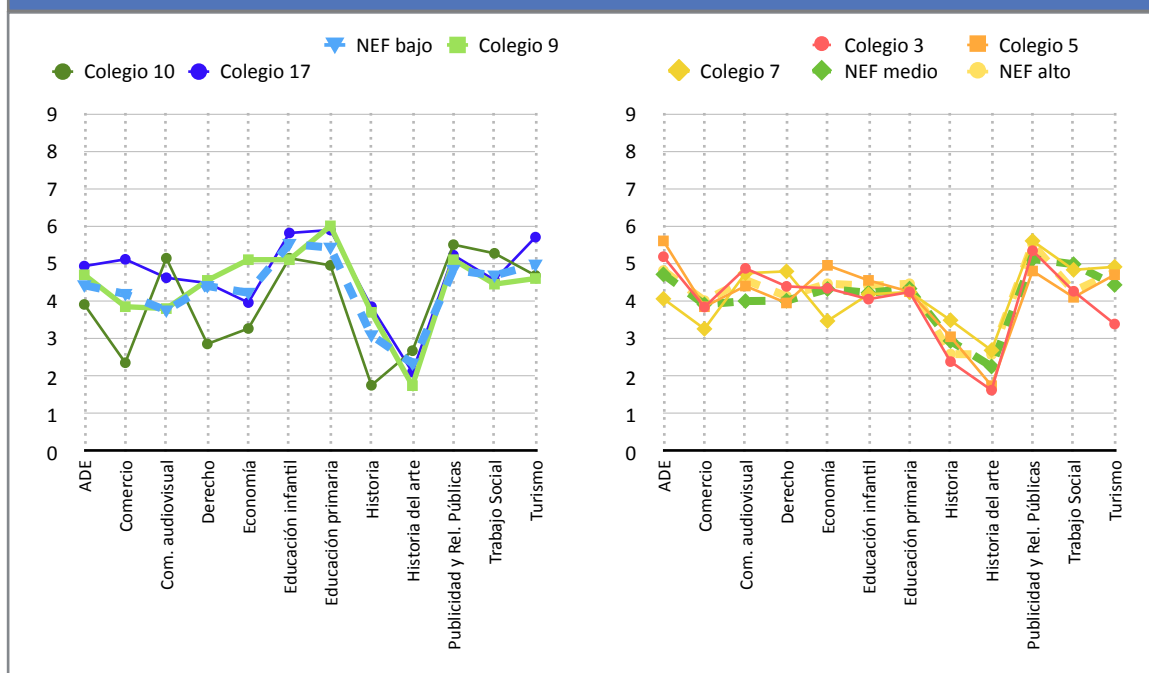


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a

bajo porcentaje de estudiantes de Ciencias Sociales entre los alumnos que contestaron el cuestionario en este centro educativo, de manera que el perfil de este centro se aproxima en gran medida al perfil de preferencias de los estudiantes de Humanidades, lo que, por otra parte, sirve para comprobar la utilidad de los perfiles elaborados ya que permiten comparar con ellos el de colegios o grupos particulares.

En cuanto al resto de los colegios (figura 35) aunque más parecidos entre sí, también se pueden encontrar entre ellos ciertas diferencias y similitudes con distintos grupos de NEF. Así, de los seis, los 3 con una media de NEF más alta (colegios n° 3, 5 y 7) con NEF entre 9,9 y 10,9 tienen perfiles que se asemejan bastante a los perfiles de los grupos de NEF medio y alto (figura 38, parte derecha). Mientras que los colegios 9, 10 y 17 con medias de NEF más bajas, entre 7,7 y 8,7, están más próximos al perfil de preferencias del grupo de NEF bajo. (figura 38, parte izquierda).

Figura n° 38. Perfil de preferencias de los colegios 3, 5, 7, 9, 10 y 17 agrupados por perfil de NEF



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

De cualquier forma, se debe volver a destacar que las mayores diferencias se dan en el colegio privado respecto a todos los demás. Por otra parte, es en los colegios con NEF más bajo donde menos alumnos tienen intención de matricularse en la universidad, por lo que, de nuevo, y esta vez con mayor intensidad, se ve que son los grupos en los extremos lo que más se diferencian del resto en sus espacios sociales de elección. También se ha de destacar que, en las preferencias, en el grupo de estatus más alto, pesa más el origen social que el género, lo que no significa que en este grupo estas diferencias hayan desaparecido, pero sí que las preferencias de las mujeres de este grupo están más próximas a las de los varones de su grupo y mucho más distanciadas de las del resto de las mujeres.

## **7.6. Resumen sobre la situación del grado de Trabajo Social en los mapas de preferencias**

Con todo lo visto en los epígrafes anteriores queda ya, más o menos clara, cuál es la situación del Trabajo Social en los mapas de preferencias y, por tanto, cuál es el espacio social de elección de este grado. Por tanto en este epígrafe se trata simplemente de resumir la información sobre el Trabajo Social de epígrafes anteriores así como de presentar algo de información un poco más detallada sobre estos estudios.

La primera idea que queremos destacar es, precisamente, que no es posible abordar la elección y, especialmente, el espacio social de elección de un determinado grado si no se pone en contexto y se relaciona con el resto de posibles elecciones. Y esto es lo que se ha hecho tanto en el capítulo anterior, desde una perspectiva histórica y de género, como en éste, que con datos actuales del curso 2016-2017 se aborda la situación del trabajo social en las preferencias de los estudiantes de 2º de bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades que, como ya se ha dicho, no son los únicos que eligen el grado de Trabajo Social ya que, tal como se verá en el próximo capítulo, hay un porcentaje importante de alumnos procedentes del bachillerato Científico y todavía mayor de alumnos procedentes de CFGS pero, en este último caso, casi todos, previamente, han hecho el Bachillerato de Ciencias Sociales o Humanidades. En conjunto, algo más del 80%<sup>471</sup> de los alumnos del grado de Trabajo Social proceden de los bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades.

Resumiendo lo visto en este capítulo sobre el grado de Trabajo Social, empezando por las tablas 57 y 58 en las que se recogen, en porcentaje, los grados que dicen que quieren hacer los que irán a la universidad y que además tienen claro la titulación en la que les gustaría matricularse, vemos que el grado de Trabajo Social lo nombran un 3,2% de las mujeres (tabla 57) mientras que no aparece entre los varones (tabla 58).

Si nos situamos ya en las preferencias observadas a través de la pregunta 6 del cuestionario, en la tabla 60 se puede ver que la media de preferencia del grado de Trabajo Social para el conjunto de quienes contestan esta pregunta se sitúa en 4,38; por debajo de ADE, Economía y Publicidad y Relaciones Públicas y muy próxima a un conjunto de titulaciones, todas entre 4,3 y 4,4: Comunicación Audiovisual, Derecho, Educación Infantil, Educación Primaria y Turismo. Al interpretar estos datos hay que tener en cuenta, por una parte, que la desviación típica en cada grado es muy alta y, por otra, que en la muestra están algo sobrerrepresentadas las mujeres lo que eleva la media de preferencia en los grados preferidos por ellas. Por lo que lo más importante de los datos para el conjunto, es precisamente la comparación entre unos y otros grados.

Más interesante es ver la forma en la que varían las preferencias hacia Trabajo Social en los diferentes grupos. Si nos fijamos en la modalidad de bachillerato (figura 25), Trabajo Social es una de las titulaciones en las que la media de preferencia es prácticamente igual en los alumnos de Ciencias Sociales y en los de Humanidades, lo

---

<sup>471</sup> Según datos del cuestionario pasado a alumnos de este grado en la UCM que se abordará en el próximo capítulo.



que sucede también en Derecho e Historia y algo menos, pero también muy próximas, Educación Infantil y Primaria. En general, es en las titulaciones que se relacionan con las matemáticas en las que las diferencias en las preferencias de los estudiantes de una y otra modalidad de bachillerato son más evidentes. Lo que significa que, aunque en el grado de Trabajo Social hay algunas asignaturas que habitualmente se relacionan con las matemáticas, en general, no se ve como impedimento para los estudiantes de Humanidades.

La situación cambia por completo si se comparan las medias de preferencia de varones y mujeres (figura 26). En este caso la diferencia de medias en Trabajo Social es la segunda más alta (1,76) después de la diferencia en Educación Infantil (1,85), siendo las dos únicas titulaciones que están cerca de los dos puntos de diferencia, en ambos casos, las mujeres por encima. Y, lo que es más importante, no es que la preferencia de las mujeres por esta titulación aumente significativamente respecto a otras (aunque hay que destacar que es uno de los grados con una media de preferencia más alta solo detrás de ADE entre las mujeres) sino, más bien, que disminuye la preferencia de los varones por estas titulaciones. En la figura 27, en la que están representadas para cada sexo las distribuciones de frecuencia de las preferencias, se observa que es en Trabajo Social donde se da la mayor diferencia entre los varones y las mujeres que puntúan con cero esta titulación: frente a un 20 % de mujeres que dicen que nunca harían este grado, el porcentaje de varones que dice que nunca lo haría se acerca al 40%. También las diferencias entre varones y mujeres en los estudiantes que puntúan 8, 9 y 10 a Trabajo Social están entre las más altas, en este caso superadas por Educación Infantil y, por supuesto, más altas en las mujeres.

Respecto al NEF, Trabajo Social se encuentra en el grupo de titulaciones en las que la media de preferencia es mayor para los que tienen un NEF bajo (figura 28); grupo caracterizado por ser todos ellos grados que anteriormente fueron diplomaturas. El patrón de Trabajo Social respecto al NEF es muy parecido, en cuanto al orden, al de Educación Infantil, Educación Primaria y Turismo en los que la máxima preferencia se da en los estudiantes de NEF bajo y la mínima, a mucha distancia, en los de NEF muy alto, situándose en medio, muy próximos y con el orden cambiado los estudiantes de NEF medio y alto. En el caso del Trabajo Social, lo que varía es que los estudiantes con NEF bajo no son los que tienen la mayor preferencia, aunque se sitúan muy cerca de quienes la tienen que son los de NEF medio.

Cuando se tienen en cuenta sexo y NEF conjuntamente (figura 29) se observa que las medias de preferencia para Trabajo Social son siempre superiores en las mujeres de todos los grupos de NEF que en los varones. Además, es mayor la varianza entre grupos en las mujeres, que aparecen más distanciadas entre sí y ordenadas, casi perfectamente, de menor a mayor estatus en sentido inverso a la media de preferencia; los varones, sin embargo, están mucho más próximos entre sí y a una distancia importante del grupo de mujeres con media más baja. Por lo que se puede decir que se trata de una titulación en la que la preferencia está marcada tanto por el género como por el origen social, aunque parece que es mayor la influencia del género ya que mujeres y varones de distintos NEF están más cercanos entre sí que las personas de un mismo NEF y diferente sexo, excepto en las mujeres del colegio nº 1 en las que la media de preferencia por Trabajo Social está bastante por debajo de la de todos los grupos de NEF de varones.

Otra cuestión que se ha de destacar es que son los varones con NEF bajo los que tienen la media de preferencia más baja en Trabajo Social en contra de lo que cabría esperar si siguieran las mismas pautas que las mujeres.

Para comparar las medias de preferencia de Trabajo Social con las de otras titulaciones para cada grupo de NEF y sexo se ha elaborado la figura 39, más útil cuando se quieren situar las diferencias de una gran respecto

a los demás. En ella se observan importantes variaciones en la situación del Trabajo Social de unos a otros grupos.

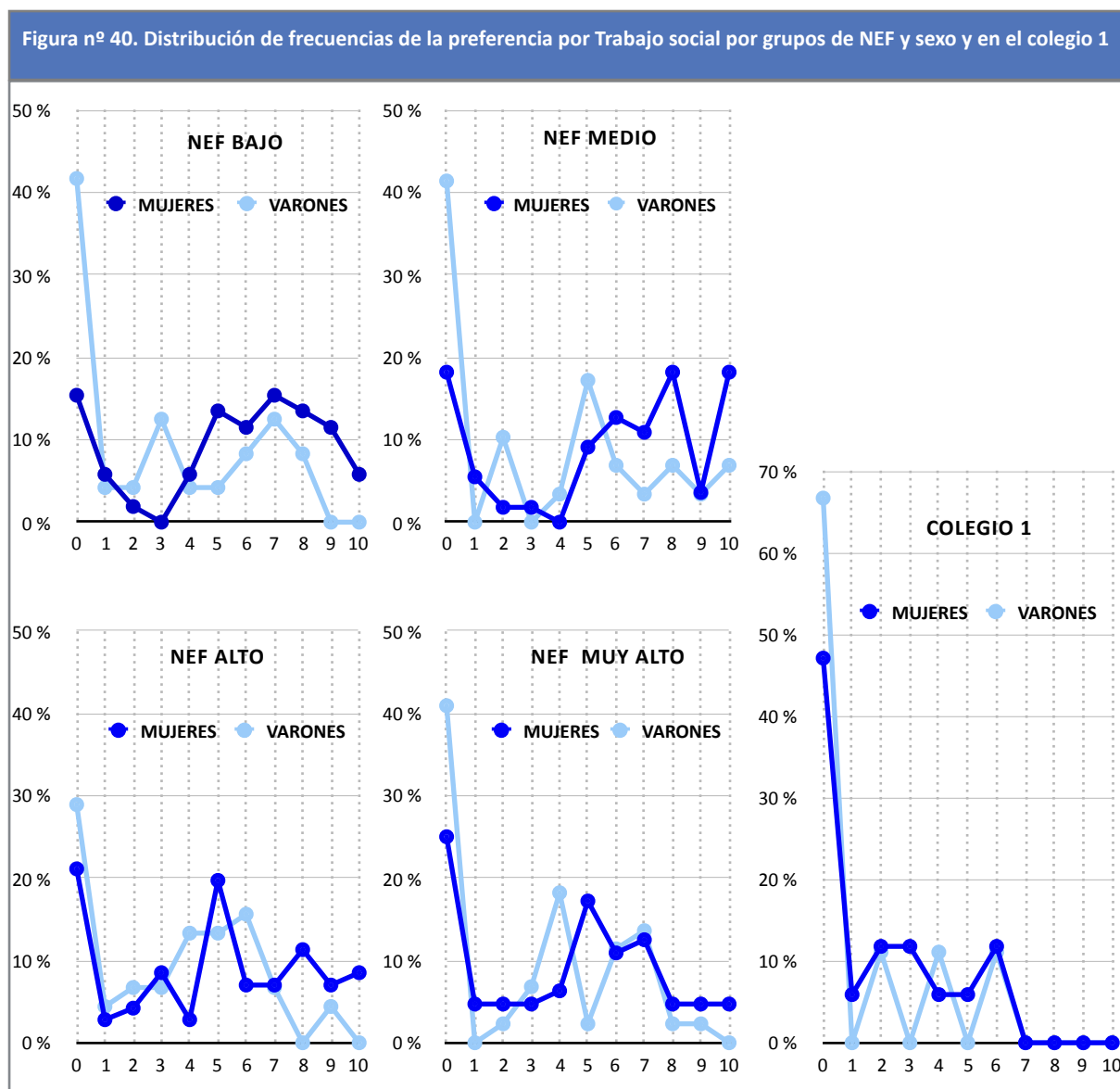
Figura nº 39. Media de preferencia por Trabajo Social según sexo y NEF en relación con otros grados								
	MUJERES				HOMBRES			
	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO
6,1								ADE
6,0								
5,9	EDUCACIÓN INFANTIL							
5,8				PUBLICIDAD Y RR PP				
5,7		TRABAJO SOCIAL						
5,6	EDUCACIÓN PRIMARIA		PUBLICIDAD Y RR PP.	ADE	PUBLICIDAD Y RR PP. ADE		ADE	ECONOMÍA
5,5	TRABAJO SOCIAL						PUBLICIDAD Y RR PP ECONOMÍA	
5,4			EDUCACIÓN INFANTIL EDUCACIÓN PRIMARIA		ECONOMÍA			
5,3					COMERCIO			
5,2		PUBLICIDAD Y RR PP.						
5,1	TURISMO			ECONOMÍA			DERECHO	
5			TURISMO		EDUCACIÓN PRIMARIA			
4,9		EDUCACIÓN INFANTIL				ADE PUBLICIDAD Y RR PP		
4,8			TRABAJO SOCIAL	COM. AUDIOVISUAL		TURISMO COM. AUDIOVISUAL		
4,7	DERECHO				TURISMO EDUCACIÓN INFANTIL			
4,6		ADE		DERECHO			COM. AUDIOVISUAL	DERECHO
4,5		EDUCACIÓN PRIMARIA	COM. AUDIOVISUAL			COMERCIO	COMERCIO	PUBLICIDAD Y RR PP
4,4	PUBLICIDAD Y RR PP					ECONOMÍA		COM. AUDIOVISUAL
4,3		ECONOMÍA	ADE		COM. AUDIOVISUAL		TURISMO	
4,2		TURISMO		TRABAJO SOCIAL COMERCIO				
4,1		DERECHO						
4,0					DERECHO			
3,9						DERECHO		HISTORIA
3,8	ADE COMERCIO ECONOMÍA		ECONOMÍA COMERCIO	TURISMO EDUCACIÓN PRIMARIA EDUCACIÓN INFANTIL		EDUCACIÓN PRIMARIA		
3,7								COMERCIO
3,6	COM.AUDIOVISUAL	COM.AUDIOVISUAL COMERCIO	DERECHO					
3,5					HISTORIA	HISTORIA		
3,4						TRABAJO SOCIAL	HISTORIA TRABAJO SOCIAL	
3,3								TURISMO
3,2								
3,1							EDUCACIÓN PRIMARIA	TRABAJO SOCIAL
3,0				HISTORIA				
2,9	HISTORIA				TRABAJO SOCIAL			
2,8			HISTORIA DEL ARTE			EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN INFANTIL	
2,7		HISTORIA		HISTORIA DEL ARTE				
2,6						HISTORIA DEL ARTE		HISTORIA DEL ARTE EDUCACIÓN INFANTIL EDUCACIÓN PRIMARIA
2,5	HISTORIA DEL ARTE							
2,4								
2,3							HISTORIA DEL ARTE	
2,2								
2,1		HISTORIA DEL ARTE	HISTORIA					
2,0					HISTORIA DEL ARTE			

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

De nuevo se puede ver que la tendencia general es la de un descenso de la preferencia según asciende el NEF, y se pasa de las mujeres a los varones, con la excepción, tanto en unas como en otros de los estudiantes

con NEF bajo cuya media de preferencia por Trabajo Social está algo por debajo de lo que cabría esperar si la recta que va desde las mujeres con NEF bajo hasta los varones con NEF muy alto fuera perfecta, descenso más acusado en el caso de los varones con NEF bajo cuya media de preferencia por Trabajo Social es la más baja de todos los grupos y que, en el caso de este grupo, está solo por encima de Historia del Arte.

En la figura 40 se han representado las distribuciones de frecuencia de las preferencias para Trabajo Social en los ocho grupos de sexo y NEF y en el colegio 1.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del cuestionario a estudiantes de bachillerato.

Sin duda, lo que más llama la atención es la gran diferencia entre el colegio 1 y el resto de las distribuciones de frecuencia y, de nuevo, lo que se observa es que la distribución de este colegio sigue la tendencia hacia la que apunta la de NEF muy alto, pero llevada al extremo, de manera que, el porcentaje de los que dicen que nunca harían este grado se dispara en los varones hasta casi el 70% y en las mujeres hasta casi el 50%, porcentajes ambos muy por encima de los de todos los grupos. Además, si en el grupo de NEF muy alto los porcentajes de quienes puntúan con 8, 9, o 10 la preferencia por esta titulación son muy bajos, en el caso del colegio 1, estos porcentajes son nulos desde el 7. Teniendo en cuenta que, lógicamente quienes van a elegir una

determinada titulación son los que la puntúan con 10 y, en menor medida los que le dan un 9 y así sucesivamente, la probabilidad de que alguien de este colegio elija Trabajo Social es prácticamente nula por lo que podemos decir que este grado queda fuera de su espacio social de elección y, en la medida en que lo que sucede en este colegio se pueda considerar representativo de lo que sucede con los grupos de estatus más alto, que es lo que parecen apuntar otras tendencias en el conjunto de la muestra, diríamos que este grado queda fuera del espacio social de elección de los grupos de estatus más alto, tanto varones como mujeres, por lo que en este grupo, pesa más el estatus que el género en la distribución de las preferencias, aunque todavía se ven las diferencias de género en la distancia entre los varones y mujeres que afirman que nunca la harían.

Respecto a los otros grupos, se observa que, en general, la probabilidad de que un varón escoja Trabajo Social es muy pequeña, de manera que, excepto en los varones con NEF medio, se puede decir también que el Trabajo Social queda “casi” fuera de su espacio social de elección. En las mujeres, en general, el Trabajo Social está dentro de su espacio social de elección, aunque la probabilidad de elegir este grado es más alta en las mujeres de NEF medio y alto y desciende especialmente en las de NEF muy alto.

## **7.7. Conclusiones**

El objetivo de este capítulo era aproximarnos al espacio social de elección de Trabajo Social. Para ello nos hemos situado en un momento anterior al de la elección, explorando las preferencias y elaborando unos mapas en los que, en función, especialmente del género y el origen social, se ha situado el grado de Trabajo Social en relación con otros estudios de ciencias sociales y humanidades, siendo ésta una de las ideas centrales de este capítulo: la comprensión y explicación de la elección de unos determinados estudios ha de hacerse en relación al conjunto de elecciones posibles.

Para hacerlo, y por razones tanto de tipo metodológico como práctico, se ha utilizado como instrumento de obtención de datos un cuestionario de elaboración propia, autocumplimentado en el aula bajo la supervisión de alguna persona responsable, bien del colegio, bien de la investigación.

La población investigada, los posibles electores de Trabajo Social, se ha concretado en los alumnos matriculados en Ciencias Sociales y/o Humanidades en la Comunidad de Madrid en el curso 2016-2017. Para la elección de la muestra, no aleatoria (por la conciencia de importantes dificultades de tipo práctico para conseguir una muestra estrictamente aleatoria en esta población) se han seleccionado colegios, procurando que se distribuyeran de forma similar a la población tanto geográficamente como según el tipo de colegio (público, privado o concertado). Y aunque este objetivo no se ha logrado plenamente, dado el tamaño de la muestra, 527 personas pertenecientes a 24 colegios, y dado que el propósito no era hacer inferencias concretas de carácter numérico acerca de la población sino explorar tendencias y patrones, la muestra se ha considerado suficiente, máxime, cuando se comprueba la coherencia de lo encontrado con otros estudios y datos relativos a la población investigada.

En el análisis estadístico, de carácter descriptivo, se han utilizado como indicadores del género y del origen social, respectivamente, el sexo, y el *nivel educativo familiar (NEF)*, obtenido a partir del nivel de estudios de los progenitores.

A continuación se resumen las principales conclusiones ordenadas por temáticas.

En primer lugar se ha indagado sobre las razones de la elección de unos bachilleratos (Ciencias Sociales o Humanidades) que claramente restringen las posibilidades futuras de elección, siendo las principales conclusiones al respecto:

- La gran mayoría de las personas investigadas reconocen un conjunto de razones diversas para la elección de manera que, ya desde la primeras elecciones, se observa un complejo entramado de razones en las que el gusto se mezcla con razones de carácter más instrumental.
- Para un 41% de la muestra la razón más importante, o una de las más importantes, para la elección es la dificultad en asignaturas de otros bachilleratos, es decir, matemáticas o asignaturas relacionadas con ella. Lo que remite a una elección condicionada por la aptitud o, más concretamente, la percepción de la aptitud (el autoconcepto matemático). Razón que se incrementa en el caso de quienes eligen Humanidades y en las mujeres, y presenta una cierta tendencia hacia la disminución según aumenta el NEF.
- En general, los y las estudiantes marcan el énfasis en su autonomía en la elección ya que casi un 37% declara que nadie en absoluto (puntuación con cero) les ha influido en su elección.

En cuanto a sus expectativas sobre lo que harán, en relación con su permanencia o no en el sistema educativo y el lugar al que tienen intención de acceder, una vez terminen el bachillerato:

- Una amplia mayoría, superior al 90 %, tiene claro que continuará sus estudios. De ellos casi el 70% tiene intención de ir a la universidad y cerca de un 30% dice que hará un CFGS (Ciclo Formativo de Grado Superior).
- Es mayor el porcentaje de mujeres que el de varones que tienen intención de ir a la universidad.
- Se encuentra una clara relación entre el NEF y la decisión sobre el tipo de estudios al terminar el bachillerato: cuanto mayor es el NEF menor el porcentaje de quienes tienen intención de hacer un CFGS y mayor el porcentaje de quienes dicen que accederán a la universidad.
- Entre los que dicen que se matricularán en un CFGS son muchos los que tienen intención de continuar después con estudios universitarios, lo que confirma el uso de los CFGS como vía alternativa a la Prueba de Acceso a la Universidad para el acceso a estudios universitarios.
- Entre quienes tienen intención de matricularse en la universidad, un 33% indican como opción preferente un doble grado, lo que indica la, cada vez, mayor popularidad de este tipo de estudios considerados entre los de mayor prestigio, entre otras cuestiones porque las notas de acceso tienden a ser las más altas (siendo también más caros puesto que tienen una duración de seis años).
- El porcentaje de quienes tienen intención de hacer un doble grado está 11 puntos por encima en las mujeres que en los varones, lo que pone en tela de juicio la afirmación acerca de que las mujeres tienen preferencia por estudios con menos prestigio.
- Se observa una tendencia muy clara hacia el aumento de dobles grados según aumenta el NEF. Lo que lleva a pensar que la antigua separación entre diplomaturas y licenciaturas (ahora equiparados en los actuales grados) tiende a reproducirse ahora entre grados y dobles grados.
- Se observan diferencias de género tanto en las preferencias de quienes optan por los CFGS como entre quienes optan por la universidad.

- En líneas generales las preferencias de los y las alumnas de bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades se inscriben en un espacio restringido que excluye todas las opciones de estudios universitarios dentro del área de Ciencias, Ingeniería y Ciencias de la Salud, lo que se da en menor medida entre quienes optan a CFGS donde, aunque en general las preferencias se inscriben también en estas áreas, se percibe una mayor presencia en las preferencias de estudios cuya opción preferente es el Bachillerato Científico.

En cuanto a la comparación de las preferencias universitarias en relación con las 12 titulaciones seleccionadas reflejadas en los mapas de preferencias:

- Las diferencias más claras según el tipo de bachillerato se dan en ADE y Economía que están entre las que tienen una media de preferencia más alta en Ciencias Sociales y más baja en Humanidades, lo que es coherente con la mayor elección de Humanidades para huir de las matemáticas.
- Respecto al sexo, en general, las medias son muy similares en mujeres y varones excepto en tres titulaciones en las que desciende la media de varones distanciándose de la de mujeres: Educación Infantil, Educación Primaria y Trabajo Social, titulaciones que tienen en común, especialmente la primera y la tercera, estar asociadas a trabajos realizados por mujeres tanto en el ámbito profesional como en el doméstico. Lo que sugiere la persistencia de la influencia de estereotipos de género y, especialmente, la asimetría en el cambio que encuentra más resistencias en el caso de los varones.
- En cuanto al NEF, se observan patrones diferentes que separan especialmente a los grupos en los extremos; de forma que las mayores diferencias se dan entre los grupos de NEF bajo y muy alto. Se observa un patrón diferente en distintas titulaciones según el NEF. Así, en todos los grados procedentes de antiguas diplomaturas: Comercio, Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo Social y Turismo, la media de preferencia más alta se da en el NEF bajo, mientras que en el resto, grados que proceden de antiguas licenciaturas, quienes tienen la media de preferencia más alta son los alumnos con NEF muy alto. Esta diferencia es muy importante porque en este caso, ya no se pueden explicar las diferencias en las preferencias (o en las elecciones), tal como se ha hecho desde la elección racional, entre las diplomaturas y licenciaturas por una elección estratégica que tiene en cuenta los costes y beneficios; más bien parece que las diferencias en las preferencias en unos grados que tienen una misma duración y coste han de buscarse en los diferentes significados que tienen los distintos grados en los diferentes grupos sociales. De manera que *habitus* similares tienden a tener preferencias semejantes y, por tanto, espacios de elección compartidos y diferente a los de otros grupos, tanto más diferentes o próximos cuanto mayor sea la distancia o proximidad en el espacio social.
- Cuando se analizan conjuntamente género y NEF se observa un patrón complejo en el que coexisten e interactúan tanto uno como otro siendo mayor la carga de género en muchas de las titulaciones, lo que se observa porque las medias de los varones de diferentes NEF aparecen más próximas entre sí y distanciadas de las medias de las mujeres de diferentes NEF, lo que no significa la ausencia de carga social puesto que a su vez, las medias de varones y mujeres aparecen ordenadas según el NEF. En otros casos es mayor la carga social lo que se observa porque son los grupos de NEF los que están más próximos entre sí. En general, se observa que en los grados con una mayor carga social y de género, aparecen en un extremo los varones con NEF muy alto y en el otro las mujeres con NEF bajo; teniendo esto en cuenta se han clasificado los grados en tres grupos. Uno primero integrado por Educación Infantil, Educación Primaria, Trabajo Social y Turismo, en el que se observa, -más claramente en unos grados que en otros-, una misma tendencia: una línea descendente de la media de preferencias que va desde las



mujeres con NEF bajo hasta los varones con NEF muy alto. En el segundo grupo, integrado por ADE, Economía, Historia y Comunicación Audiovisual, la tendencia es justo la contraria que la del grupo anterior: las medias de preferencia más altas tienden a estar en los varones con NEF muy alto y descienden hasta ser las menores en las mujeres con NEF bajo. Por último, hay un tercer grupo con tendencia hacia la horizontalidad. En un caso, Historia del Arte y Derecho por estar entre los grados menos marcados por género y NEF, y en el otro (Comercio y Publicidad y Relaciones Públicas) la tendencia hacia la horizontalidad es el resultado del comportamiento casi inverso en las preferencias de mujeres y varones según NEF.

- Otro aspecto a destacar es que las mujeres con NEF muy alto tienden a situarse en los grados con mayor carga social más próximas al conjunto de varones que al resto de las mujeres, lo que sucede tanto en ADE y Economía como en Educación Primaria e Infantil. En el caso de estos últimos grados, llama también la atención que los varones con NEF bajo se sitúan más próximos a las mujeres que al resto de varones.

En el análisis por colegios se corroboran las tendencias encontradas en el anterior análisis que se manifiestan de forma extrema en el caso de un colegio privado de élite, donde todos los estudiantes no solo pertenecen al grupo de NEF muy alto sino que se pueden considerar un grupo particular dentro de ellos, ya que todos los progenitores tienen licenciaturas, en general ligadas a profesiones liberales de alto estatus, además de poseer el capital económico suficiente para permitirse el acceso a este colegio. Por lo que se trata de un grupo muy homogéneo con alto capital cultural, social y económico en el que las tendencias observadas en el grupo de NEF muy alto se llevan al extremo de tal manera que es mayor la distancia en las medias de preferencia entre este grupo y el resto de NEF muy alto que entre éstos y el resto de estudiantes.

Respecto a la situación del grado de Trabajo Social en los mapas de preferencia, no se observan diferencias importantes en las preferencias según el tipo de bachillerato pero sí según el sexo y el NEF. Respecto al primero, la diferencia en la media de preferencias de varones y mujeres es la segunda más alta ( después de Educación Infantil) estando cerca de dos puntos por encima en las mujeres. Y es en Trabajo Social donde se da la mayor diferencia entre el porcentaje de varones (40%)y mujeres (20%) que señalan que nunca harían este grado (lo puntúan con cero). Respecto al NEF, Trabajo Social está entre las titulaciones en las que la media de preferencia es mayor para quienes tienen un NEF bajo.

Cuando se analizan las preferencias según sexo y NEF conjuntamente se observa que las medias de todos los grupos de mujeres están por encima de las de los varones, las primeras más distanciadas entre sí y ordenadas según NEF (mayor NEF menor preferencia), con la excepción de las mujeres con NEF bajo cuya preferencia se sitúa por debajo de lo esperado, lo mismo que sucede con los varones aunque en este caso, las medias están más próximas entre sí. Además, mientras en las mujeres la media de preferencia por Trabajo Social se sitúa (excepto en las de estatus muy alto) entre las titulaciones con mayor preferencia, en el caso de los varones, están siempre en el tercio inferior de las preferencias. Además, el grado de Trabajo Social se sitúa entre las titulaciones en las que la media de preferencia desciende desde las mujeres con NEF bajo hasta los varones con NEF muy alto, junto con Educación Infantil, Educación Primaria y Turismo. Cuando se observan las distribuciones de frecuencia por sexo y NEF de las preferencias en Trabajo Social se observa que el porcentaje de quienes dicen que nunca haría Trabajo Social se incrementa en los varones y en las mujeres según aumenta el NEF, mientras desciende a valores muy bajos el porcentaje de quienes otorgan 8, 9 o 10 a esta titulación que son quienes tienen una probabilidad mayor de hacerla. Por lo que, Trabajo Social queda prácticamente fuera del espacio social de elección de la mayor parte de los varones y de las mujeres con NEF alto y muy alto, situación que se lleva al extremo, de nuevo, en el caso del colegio privado en el que cerca de un 70% de varones y un 50% de mujeres dicen que nunca harían Trabajo Social y el porcentaje de quienes otorgan 7,8, 9 y 10, tanto en

varones como en mujeres es nulo, lo que significa que la probabilidad de que tanto una mujer como un varón de este grupo elija Trabajo Social es prácticamente nula, lo que en otros términos quiere decir que este grado queda fuera de su espacio social de elección.

Además, el análisis de las preferencias ha puesto de manifiesto que la elección no se puede entender exclusivamente como un proceso de decisión guiado únicamente por el cálculo estratégico basado en la consideración de los posibles costes y beneficios ya que este tipo de razonamiento no sirve para explicar las preferencias diferentes que se dan respecto a algunas titulaciones muy semejantes (tanto por su dificultad como por sus posibles salidas profesionales) según grupos de género y NEF.

Por todo lo visto parece quedar clara la existencia de diferentes espacios sociales de elección según el género y el origen social, espacios en los que las diferentes titulaciones tienen mayor o menor probabilidad de ser elegidos, espacios en los que se mezclan de manera compleja y sutil significados ligados tanto al género como a la situación en el espacio social, de manera que la influencia del género se ve matizada por el lugar que se ocupa en el espacio social y viceversa. Espacios más amplios o restringidos según el grupo social y el género. En el caso del Trabajo Social, con una clara carga tanto de género (por tratarse de una profesión surgida para mujeres, ejercida mayoritariamente por mujeres y ligada a ocupaciones identificadas como femeninas) como social (por la devaluación de todo lo femenino y por haber sido una diplomatura) lo que se manifiesta en las importantes diferencias en las preferencias tanto según el género como según el NEF.

Pero el énfasis en éste y el anterior capítulo en la existencia de diferentes espacios sociales de elección condicionados por origen social y género no excluye, de ningún modo, ni la influencia de otros factores (tipo de bachillerato, rendimiento académico, etc) ni la capacidad de agencia de las personas: *los espacios sociales de elección son abiertos y dinámicos*. Lo que significa, por una parte, que se van transformando tanto temporal como espacialmente y, por otra, que sus límites son permeables y flexibles. Por lo que hablar de espacios sociales de elección no remite a una falta de agencia por parte de quienes eligen sino a enfatizar la idea de una *agencia situada en un espacio y un tiempo social*. Una agencia, reflexiva y consciente, que elige desde un determinado *habitus*, desde una determinada posición en el espacio social, con una determinada trayectoria vital y académica y en unas circunstancias concretas. Por lo que tanto el *habitus* (que no es algo inamovible), como la posesión de diferentes tipos de capital, como las diferentes experiencias vividas y la situación en el momento de la elección influyen en la elección y lleva a que cuanto mayor sea la proximidad de dos personas en todos estos aspectos mayor la probabilidad de que su abanico de posibles elecciones coincida. Pero incluso para dos personas muy próximas se habla tanto de un abanico de posibilidades, más o menos amplio, como de la posibilidad de salirse de las elecciones más probables para su grupo de referencia. Además, en la sociedad actual, las personas tienen, cada vez más, procesos de socialización en “contextos sociales múltiples y heterogéneos” por lo que incorporan una pluralidad de esquemas de acción (Lahire, 2004:54) que se actualizan, más o menos, en función de las diferentes situaciones y de la mayor o menor generalidad de las mismas. Todo lo cual nos lleva, una vez vistos los espacios sociales de elección que sirven para enmarcar y comprender unos procesos concretos de elección, a fijar la mirada en los procesos y la percepción y los discursos que tienen sobre ellos las personas que han elegido el grado de Trabajo Social, lo que se aborda en el capítulo 8 de esta tesis.



## Capítulo 8. Los que eligen Trabajo Social. Análisis comparativo de trayectorias, sentidos, justificaciones y expectativas

---

### 8.1. Objetivos, diseño y estructura

Una vez vistas las grandes tendencias de la situación de la elección de estudios de trabajo social tanto en perspectiva histórica como en la actualidad en relación con otros estudios universitarios, con el género y la situación en el espacio social de los posibles electores, en este capítulo nos centramos en las personas que eligen el grado de Trabajo Social: ¿quiénes son? ¿cuál ha sido el proceso por el que han llegado a matricularse en este grado? ¿cómo lo han vivido? ¿cómo lo describen? ¿qué grado de autonomía y/o de condicionamientos perciben en su elección? ¿cuáles son las razones que creen les han llevado a elegir este grado? ¿cuáles los factores que perciben que llevan a determinadas personas a esta elección? ¿creen que existen o deben existir ciertas características comunes para quienes eligen este grado? ¿cómo explican que tantas mujeres y tan pocos hombres elijan estos estudios?

Todas estas preguntas se han concretado en tres objetivos:

- Elaborar un perfil/perfiles de los estudiantes de trabajo social en relación con las características del proceso de elección.
- Obtener, analizar e interpretar los discursos de los estudiantes de trabajo social sobre su elección, prestando especial atención al grado de libertad/condicionamientos que perciben y a la presencia mayoritaria de mujeres en relación con el género.
- Profundizar en las trayectorias, justificaciones, sentidos y expectativas en torno a la elección de los estudiantes en relación con el género y la situación en el espacio social y escolar.

Para la consecución de estos objetivos se ha tomado como población investigada a los alumnos matriculados en primer curso en el grado de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid.

La Facultad de Trabajo Social de la Complutense es, tal como se ha visto, una de las pocas que existen en España y, si se exceptúa la UNED, la que más alumnos tiene matriculados en el grado de Trabajo Social. Su origen se remonta al año 1967 cuando se crea la primera, y durante muchos años única, Escuela Oficial de Asistentes Sociales en España. En la actualidad imparte, además del grado en Trabajo Social, algunos másteres relacionados con el trabajo social y los servicios sociales.

La aproximación a la población investigada, además del contacto previo de muchos años con este colectivo por ser la doctoranda profesora de este centro, se ha formalizado a través de la investigación en un proceso de aproximaciones sucesivas en el que han participado tres cohortes de alumnos: los matriculados por primera vez en los cursos de 2015-16, 2016-17 y 2017-18.<sup>472</sup> Desde el primer momento, dados los objetivos, se tuvo claro que la aproximación cualitativa sería la prioritaria en esta parte de la investigación ya que se trata de conocer los discursos que las y los estudiantes elaboran sobre su proceso de elección, no obstante, interesaba también obtener algunos datos generales sobre las características de quienes eligen Trabajo Social así como sobre el proceso de elección, que permitan hacer comparaciones con otras investigaciones así como identificar los

---

<sup>472</sup>A todos ellos mi agradecimiento por su colaboración que ha sido fundamental y masiva pese a la constante insistencia, en cada ocasión, de la voluntariedad de la misma.

principales rasgos y tendencias de la población. Por todo ello se decidió abordar el objeto de estudio mediante un proceso de aproximaciones sucesivas en el que, desde un primer momento, se articularon procedimientos cuantitativos con prácticas cualitativas, en un proceso mutuo de retroalimentación en el que los datos estadísticos han servido para identificar ciertas características sociodemográficas y perfiles que permiten enmarcar los diferentes discursos sobre la elección y estos a su vez para comprender y matizar los datos encontrados.

Para la exposición de los resultados se ha optado por describir este proceso de aproximaciones sucesivas haciendo mención en cada una de ellas tanto al diseño, su explicación y justificación como a los principales resultados ya que tanto los primeros como los segundos están encadenados; por lo que cada paso solo se entiende y se justifica en relación con los anteriores.

## 8.2 Primera aproximación: toma de contacto

El primer contacto formal con la población investigada, en relación con el proceso de investigación, se produjo durante el curso 2015-16 en el que, al inicio del curso, durante el mes de octubre, se pidió la colaboración de uno de los cinco grupos de primero. La Facultad de Trabajo Social de la Complutense tiene en torno a 75 alumnos de primera matrícula en cada grupo que, para las clases prácticas se divide en tres subgrupos de unas 25 personas.

Dadas las características de esta primera toma de contacto en la que se trataba de obtener una primera visión de conjunto de la problemática investigada se decidió pasar un breve cuestionario y, posteriormente, realizar un debate en torno a la elección de Trabajo Social. Se consideró que el mejor momento era durante la clases de prácticas. Para ello, en cada uno de los tres subgrupos, con una semana de antelación, se explicó el proyecto, pidiendo su colaboración e insistiendo en la voluntariedad de la participación, de tal forma que el día en el que se realizó, la primera parte de la clase se dio con normalidad y, en la segunda, se pidió que se quedarán solo los que voluntariamente deseaban participar en la investigación. Finalmente fueron un total de 65 alumnos los que participaron tanto en la contestación del cuestionario como en los tres debates, de unos veinte minutos de duración cada uno, que se grabaron.

### 8.2.1. Cuestionario de prueba

Para la realización de este cuestionario de prueba, además de tener presente la revisión realizada sobre la bibliografía nacional e internacional sobre la elección de estudios, especialmente la elección de estudios de trabajo social, expuestas respectivamente en los capítulos cuatro y cinco, se utilizaron también como modelo varios cuestionarios sobre la elección hechos por la doctoranda a sus alumnos, a lo largo de una serie de años, utilizados tanto como fuente de información como con fines docentes.

Los objetivos del cuestionario de prueba (Anexo 3) eran varios. En primer lugar, tener una primera toma de contacto con el relato de los alumnos sobre el proceso de elección en sus propias palabras para de este modo contribuir a la co-construcción (Guigione, 1991) del cuestionario definitivo; en segundo, obtener unos primeros datos sobre las características tanto del proceso de elección como sociodemográficas y, en tercer lugar, probar algunas preguntas que se presentaban ya cerradas y ayudar a cerrar otras que se presentaban abiertas. Se comentan aquí los aspectos más relevantes de las dos primeras cuestiones dejando la tercera para más adelante cuando se presente el cuestionario definitivo.

La mayor parte de los alumnos proceden de bachillerato y selectividad aunque un número muy significativo procede de CFGS.<sup>473</sup> La mayoría han elegido Trabajo Social en primera opción (75%), aunque, tal como esperábamos, este dato hay que matizarlo ya que no todos los que eligen este grado en primera opción es porque era el que realmente querían hacer; un número importante (en torno al 20% de los que la eligen en primera opción) lo hacen porque saben que no pueden entrar en la carrera de su elección. Los dos grados más nombrados entre los que eran su primera elección fueron Psicología y Educación Social, esta última, especialmente entre los alumnos provenientes del CFGS de Integración Social. También aparecieron Pedagogía y Magisterio. Todos ellos estudios con una presencia mayoritaria de mujeres.

La pregunta relativa a las razones por las que se decidieron a matricularse en Trabajo Social se dejó abierta y fue contestada con bastante amplitud por la mayor parte de los estudiantes (solo 2 de 65 la dejaron en blanco). En las respuestas se puede hablar de una gran diversidad en la unidad. Unidad porque hay una serie de aspectos comunes que aparecen en la mayor parte de quienes responden: el deseo de ayudar y de trabajar en contacto directo con personas; motivaciones que coinciden plenamente con las dos más citadas en la mayor parte de las investigaciones internacionales revisadas en el capítulo 5. Además, la mayoría no se limita a dar una sola razón, sino varias y, algunos hacen referencia al proceso. Solo en dos casos se nombran razones de tipo instrumental relativas a la elección de este grado por tener mejores salidas laborales que el que realmente les hubiera gustado hacer.

Pero más allá de estas coincidencias, se puede hablar de una gran diversidad en sus relatos y de varios perfiles particulares. El primero que destaca es el de las personas para las que no era su primera opción que, en muchos casos, resaltan el parecido de Trabajo Social con la carrera de su preferencia. En segundo, los que provienen del ciclo de Integración Social en cuyas respuestas suele aparecer, por una parte, su satisfacción con el ciclo, y por otra, el deseo de ampliar sus conocimientos y competencias. Están además quienes llevan el relato de las razones a sus experiencias previas. Siendo las más frecuentes las que remiten a problemas familiares o personales en los que, en varias ocasiones, aparece la idea de “devolver” la ayuda recibida; también referencias a su experiencia en voluntariado así como el contacto con colectivos con problemas y con trabajadores sociales (experiencias, todas ellas, que aparecen también reflejadas en la literatura internacional sobre la elección de estos estudios). En algunos casos se hace referencia también a la adecuación para su perfil así como la idea de trabajo que llena, gratificante y a “crecer como persona”. En algunos casos se nombran las asignaturas, la desmotivación con otras carreras, la recomendación de otras personas o el deseo de contribuir al cambio social e, incluso, en un caso se habla de el deseo de ser “agente de cambio”.

De las dos preguntas en las que se trataba de ver la percepción acerca del grado de autonomía y libertad de su decisión, llama la atención, de nuevo, tal como sucedía con los alumnos de bachillerato, que la mayoría consideran que su decisión ha sido algo exclusivamente personal (solo un tercio reconoce la influencia de otras personas en su elección y, en este caso, las más nombradas son la madre, alguna amiga que estudia o ha estudiado trabajo social y profesionales o conocidos que trabajan en el ámbito de lo social). En cuanto a su percepción sobre el posible condicionamiento de su elección por algún factor (notas, tipo de bachillerato, cuestiones económicas, etc.) cerca de un 75% creen que no hubo nada que influyera en su elección y, entre los que sí reconocen algún factor condicionante, casi todos nombran las notas ya sean las propias o la nota de corte. Solo en un caso se hace referencia, además, a cuestiones económicas porque una de las carreras que le gustaba solo podía hacerse en una universidad privada. Son varias las reflexiones que surgen en relación con las respuestas a estas preguntas. La primera es que si se suman los que no han elegido Trabajo Social en

---

<sup>473</sup> En este curso y para el conjunto de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades públicas presenciales el porcentaje de alumnos procedentes de FP es del 10,9 % (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016:23)



primera opción con quienes habiéndolo elegido en primera opción reconocen que no era la que ellos realmente querían hacer representan el 38% de quienes responden, más que quienes reconocen como factor condicionante la nota que son sólo un 24%; lo que significa que, incluso, algunos de los que no han podido matricularse en la carrera de su elección niegan la influencia en ella de factores condicionantes. La segunda es que ninguno reconoce el tipo de bachillerato que ha hecho, la mayoría el de ciencias sociales, como factor condicionante cuando, tal como se ha visto, este bachillerato condiciona claramente el campo de posibles elecciones y, además en gran medida se elige por problemas con las asignaturas de otros bachilleratos. Lo que de nuevo nos lleva al concepto de “elecciones adaptativas” y, en parte, al olvido o a la pérdida de conciencia de condicionamientos previos. En tercer lugar, la ausencia casi completa de referencias a factores económicos como condicionantes de la elección llama profundamente la atención, sobre todo porque algunos dicen que la carrera que hubieran hecho si hubieran tenido suficiente nota era Psicología, grado que se puede hacer en varias universidades privadas, por lo que si no se han matriculado en esta carrera no es solo por la nota sino también por no disponer del dinero suficiente para ir a una universidad privada, pero esto, por lo que parece, está tan lejos de sus posibilidades y pensamiento, que ni siquiera se reconoce como condicionamiento.

Siguiendo a Hackett et al.(2003); Fortunato et al. (2007); Robles (2013) y Liedgren y Gudrun (2015) se introdujo también una pregunta relativa a las cualidades que perciben como importantes para un trabajador social. La pregunta se planteó abierta precedida de otra en la que se les preguntaba si creían que las personas que estudian trabajo social deben tener algunas características personales importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales. Solo un 8% contestó que no. Entre los que contestaron que sí, las respuestas más comunes hicieron mención a habilidades sociales, entre las que se destacan la empatía, y el saber escuchar o escucha activa, y muy distanciadas la asertividad y la inteligencia emocional. Junto con ellas se destacan una serie de características personales: paciencia, generosidad, optimismo, altruismo y ser agradable y amable. Además en muchos casos se marca el énfasis en la motivación y en las “ganas”, ganas de ayudar y/o de aprender así como en el carácter vocacional, todo ello ligado a la idea de “darse” y a la de que “no todo el mundo puede”: *“Creo que es una carrera muy vocacional, que tienes que dar mucho de ti y tener empatía, no creo que cualquiera valga para esta carrera”.* *“No todo el mundo está capacitado para este trabajo, creo que tiene que ser vocacional”.* Por otra parte, y, en mucha menor medida, se plantea la importancia de tener ciertos valores sociales: falta de prejuicios, mente abierta, tolerancia, respeto, y, en algunos casos se habla de “compromiso social” de inquietud social, ganas de cambio, solidaridad, justicia. Por último, solo en dos casos se habla de capacidad analítica y de observación.

Respecto a las variables sociodemográficas, los principales datos apuntan a más de un 85% de mujeres, un 10% de personas con otra nacionalidad, lo que indica una mayor movilidad y, sobre todo la presencia en la universidad de hijos de inmigrantes ( por los países de procedencia); un nivel educativo familiar no muy alto, solo un 25% de los padres y el 20% de las madres tienen estudios universitarios, lo que implica un porcentaje muy alto de estudiantes universitarios de primera generación y, por lo general, dependen de sus familias (más del 85% viven con sus padres y solo tienen algún trabajo remunerado el 26%).

### 8.2.2. Reuniones de grupo: primer contacto con los discursos sobre la elección

Una vez pasado el cuestionario se pidió a los alumnos que hablaran entre ellos sobre el proceso de elección. El procedimiento fue el mismo en los tres grupos, una breve presentación en la que se explicaba el propósito y la forma, que incluía la grabación, por lo que, insistiendo de nuevo en el carácter voluntario de la colaboración, se pedía a quienes no se sintieran cómodos que, sin ningún problema, abandonaran el aula.

El debate duró en cada grupo en torno a veinte minutos. En el estímulo inicial se les pidió que hablaran sobre el proceso de elección para, a continuación, preguntar si creían que hay algún perfil común en los estudiantes de Trabajo Social; si habían sentido algún tipo de condicionamiento en la elección y, cuando no aparecía de forma espontánea, la posible influencia del estatus socioeconómico y el género en la elección.

Hay que tener en cuenta que por la brevedad y las circunstancias del debate, un debate público en un grupo de clase ante compañeros a los que se está empezando a conocer, lo más probable es que solo salieran aspectos en los que, en general, hubiera acuerdo y no fueran comprometidos, pero eso, precisamente, en posible contraste con las opiniones personales expresadas en el cuestionario, era lo que se estaba buscando en este primer contacto.

De manera muy breve se presentan los resultados más importantes que sirvieron tanto para la preparación del cuestionario definitivo que se pasaría en el curso siguiente como para el diseño de los grupos de discusión que tendrían lugar dos cursos después.

Respecto al proceso de elección, en todos los grupos apareció de un modo u otro la falta de información sobre el trabajo social tanto para los propios electores: *“No sabía que Trabajo Social era una carrera”* como para los demás: *“Pero ¿es una carrera?”* frase, esta última, que remite no solo al desconocimiento sino también a una determinada imagen del trabajo social frente a la que los alumnos oponen la *necesidad que tiene la sociedad del trabajo social*. Justifican su elección no por razones instrumentales (*“trabajo social no da mucho dinero”*) sino por solidaridad, altruismo y desarrollo personal *“sentirse bien con uno mismo por ayudar a otros”* es decir, motivaciones intrínsecas o expresivas. Además en todos los grupos se hizo referencia a la existencia de experiencias significativas en el pasado que resume la frase *“Yo no quiero que otra persona pase por lo que yo he pasado”*.

Ante la pregunta acerca de si creen que existe algún perfil común en los estudiantes de Trabajo Social, en los tres grupos se destaca el carácter vocacional: *“Vocación total”*, *“Te tiene que gustar mucho”* y *las ganas*. *“Querer ayudar, eso lo tiene todo el mundo”* y aunque alguien subraya que no basta con querer ayudar, en ningún grupo entran en el concepto de ayuda. Otra de las cuestiones que se destaca es que al ser un trabajo con personas se necesitan habilidades sociales: inteligencia social, inteligencia emocional, empatía, paciencia, amabilidad, capacidad de escucha y, en menor medida, se nombra la mentalidad abierta. Se habla incluso de *“una forma de ser”*. En uno de los grupos se discute acerca de si esas habilidades se han de tener previamente o se pueden desarrollar y, en general, la mayoría, aunque reconoce que *“durante la carrera esas capacidades se van desarrollando”*, creen que esas habilidades se tienen previamente y, en algún caso se identifican con un don, con una naturaleza específica: *“Pero una persona que sea así de naturaleza, trabaja mucho mejor”*; *“Puedes mejorar pero tienes que elegir la carrera en función de tus habilidades”*; *“Si no tienes esas aptitudes, no barajas esta carrera”*; *“Una persona que no tenga empatía no se plantea hacer esta carrera”*; *“Una persona que no le guste trabajar con personas no se lo plantea”*. Es interesante la aportación de una alumna que se refiere a la contradicción que supone lo que dicen: *“Somos muy abiertos y muy cerrados”* porque se habla de la necesidad de tener una mentalidad abierta pero al tiempo se acota el tipo de personas que pueden y deben hacer Trabajo Social.

En cuanto a la percepción de condicionantes en la elección, de manera espontánea lo entienden en relación directa con los más cercanos y, en concreto, la familia: *“No he tenido condicionamiento, mi familia me ha respetado”*; *“Siempre han respetado lo que yo he decidido”*; *“Todos hemos sido libres”*. De manera que, se comprueba de nuevo el arraigo de la idea de independencia, autonomía y libertad entre quienes eligen. Sin embargo, en algún caso, reconocen la influencia de las notas: *“Si hubiera tenido mejor nota no estaría en*

*Trabajo Social*". En algún caso, se hace referencia a los comentarios de otros significantes ("¿sabes dónde te estás metiendo?") respecto a su posible elección de trabajo social que definen como una profesión "bonita pero dura".

En ninguno de los grupos aparecen espontáneamente referencias al género o a factores socioeconómicos como condicionantes de la elección o como perfil común de quienes eligen. Solo cuando se pregunta directamente surgen comentarios que, en el caso del origen social, lleva en todos los grupos a polémicas ya que mientras unos opinan que las personas de estatus socioeconómico más bajo, al estar más cerca de los problemas, tienen mayor tendencia a elegir este grado y que la gente con dinero tiende a elegir titulaciones con más prestigio y que den más dinero, otros creen que "ser solidario" (identificando de este modo a los estudiantes de Trabajo Social como personas solidarias) no depende de la clase social sino de la educación particular de cada uno.

En relación al género, la primera reacción cuando se preguntó por la presencia mayoritaria de mujeres fue la risa, después las explicaciones por parte de algunos sobre la sorpresa que les había producido encontrarse una diferencia de sexos tan grande, de hecho, incluso entre los que afirmaron que era algo que se esperaban decían que nunca habrían predicho una diferencia tan grande: "Llamarme inocente (...) pero yo no me imaginaba por nada del mundo que íbamos a ser sesenta chicas y diez chicos". La evidencia de una mayoría abrumadora de mujeres en todos los grupos no les permite afirmar que no hay relación, pero algunos muestran su perplejidad y se distancian: "Por lo que se ve sí, pero no entiendo por qué, me parece casualidad". Postura que se da especialmente en el caso de los varones: "Yo no lo entiendo porque es una carrera como cualquier otra"; "No lo entiendo"; "No sé, yo cuando la elegí no lo pensé"; "Yo no sabía que me iba a encontrar tantas chicas, pero no lo entiendo, me parece una carrera más". En algún caso comentan que en la elección del bachillerato ya había diferencias pero nunca tan grandes. En cuanto a las razones, muchos dicen que no saben "Puede que sea cultural, no lo sé", otros aducen razones históricas pero aseguran, sin disponer de datos, que está cambiando y que cada vez hay más hombres; otros creen que es pura casualidad. La mayoría hablan de la persistencia de una educación diferencial, con juguetes distintos, en la que cambia sobre todo la relación con el cuidado a los otros. En el caso de las mujeres se habla de una presión hacia el cuidado "nos educan para cuidar" ligándose en algún caso a la maternidad: "la mujer es la que tiene el espíritu maternal (...) es la que cuida" mezclándose de este modo ideas sobre el carácter construido de la diferencia con ideas esencialistas desde las que se subraya que "las mujeres tienen más desarrolladas las habilidades sociales" sin quedar claras las razones de este mayor desarrollo. Respecto a los varones, se habla de la dificultad que tienen para entrar en estudios o profesiones que piensan "femeninas": "Si siempre se ha visto como algo de chicas, como el ballet, es más difícil que entren chicos"; "está mal visto para los hombres todo lo asociado al cuidado". Algunos señalan que, en general, a los varones, a la hora de elegir estudios les importa más la categoría y el dinero. Lo que relacionan con una menor valoración social del Trabajo Social respecto a otros estudios. También hay quien expresa la idea de que los chicos están más presionados que las chicas a la hora de elegir. Y algo que aparece en todos los grupos es el convencimiento de que "ahora esto está cambiando".

Por último cabe señalar que en todos los grupos apareció por una u otra causa una referencia a "los de integración"; es decir a los alumnos que antes de acceder al grado de Trabajo Social han hecho el CFGS de Integración Social por lo que su presencia diferencial como grupo se manifiesta espontáneamente en los alumnos de primero y, en general, la tendencia es a considerar que tienen una mejor preparación que los que vienen de bachillerato: "Yo en mi caso que vengo de bachillerato no estoy tan preparada como otro que venga de integración" y, al hablar del proceso de elección surge la cuestión de las diferencias entre Educación Social y

Trabajo Social, carreras muy próximas, especialmente entre los que provienen del ciclo de Integración Social que suelen optar por una u otra.

### 8.3. Segunda aproximación

#### 8.3.1. Diseño metodológico

A partir de las reuniones de grupo y el cuestionario de prueba se elaboró el cuestionario definitivo (Anexo 3) que se pasó en el mes de noviembre del curso siguiente (2016-17).

Antes de la elaboración definitiva se decidió el modo de aplicación y el tipo de muestreo, cuestiones ambas ligadas entre sí. Respecto al tipo de muestreo, después de barajar diversas posibilidades ya que al tratarse de una población pequeña y bien identificada era posible optar por un muestreo aleatorio simple o sistemático, se optó finalmente por pasarlo a todos los alumnos matriculados por primera vez en primero de Trabajo Social en el curso 2016-2017. Las razones fueron tanto por eficiencia como por el tipo de aplicación del cuestionario y el tamaño de muestra necesario. Empezando por este último, en el caso de optar por un muestreo aleatorio, trabajando con los valores más habituales (nivel de confianza de 95,5% y error de 5%) el tamaño de muestra necesario superaba con la mitad de la población<sup>474</sup>, situación en la que se desaconseja el uso de muestras aleatorias. Además, en el caso de un muestreo aleatorio, o bien se optaba por enviarlo por correo o bien mediante entrevistadores. Y ambas opciones por diferentes razones no interesaban. Por una parte, se quería evitar que los estudiantes seleccionados aleatoriamente tuvieran varios días el cuestionario en su poder lo que les daría tiempo a reflexionar y preparar las respuestas así como comentarlas con otros compañeros, lo que excluía la posibilidad de realizar la encuesta *on line* o por correo electrónico. También se rechazó el uso de entrevistadores porque, además de encarecer innecesariamente la investigación, se había tomado una decisión clara y no renunciable respecto al cuestionario, que era la de incluir por su riqueza, pese a las dificultades que presenta su análisis, varias preguntas abiertas, lo que complicaba el uso de entrevistadores, ya que las respuestas a estas preguntas deberían grabarse para transcribirse posteriormente. Por eso, la opción más interesante y acorde con los objetivos de la investigación pareció la del cuestionario autocumplimentado en el aula bajo la supervisión de algún profesor. El riesgo era que al hacerlo al final de la clase para interrumpir lo menos posible y para respetar la voluntariedad permitiendo que quienes no quisieran participar se fueran del aula, fuesen pocos los alumnos que lo contestasen. Sin embargo la respuesta fue masiva ya que respondieron el cuestionario 283 alumnos (el 86% de los que aparecían en las listas de clase en el momento de realizar la encuesta). Y no solo eso, la mayoría contestaron de forma extensa las tres preguntas abiertas que se plantearon y los comentarios que hicieron a los profesores que colaboraron en la supervisión fueron muy favorables hacia el contenido y la forma del cuestionario.

Este, de acuerdo con los objetivos, se estructuró en varias partes. Pero antes de entrar en la descripción y justificación de cada una de ellas, interesa resaltar la importancia que se ha otorgado a tres de las preguntas que deliberadamente y no por problemas en su cierre se han querido dejar abiertas. Dos de ellas aparecían ya abiertas en el cuestionario de prueba y la riqueza de las respuestas animó a dejarlas igual en el cuestionario definitivo (“¿Puedes explicar brevemente las razones por las que te decidiste a elegir estos estudios?” y “¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales que sean importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?”) esta última, al igual que en

---

<sup>474</sup> La población investigada tenía un tamaño de 330 personas y el tamaño de muestra necesaria sería de 181 que supera la mitad de la población (165).

el cuestionario de prueba se presentó cerrada con dos posibilidades (sí/no) pidiendo a los que contestan sí que especifiquen cuáles. A estas dos se añadió otra: “¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?” relacionada con el objetivo de la investigación y abordada también en los debates realizados en los tres subgrupos.

La importancia de estas tres cuestiones junto con el interés en esta parte de la investigación por llegar a los discursos de los entrevistados privilegiando, por tanto, la aproximación cualitativa y un número máximo previsto de cuestionarios entre 250 y 300 -lo que hacía posible la transcripción y análisis de las mismas-, es lo que nos animó, frente a lo habitualmente recomendado en la elaboración de un cuestionario, -evitar preguntas abiertas para favorecer la codificación y el posterior análisis estadístico- a mantenerlas abiertas. De manera que, aunque se trata de un cuestionario en el que la mayor parte de las preguntas son cerradas, con esta apertura hacia lo cualitativo se trata de superar algunos de sus principales inconvenientes, principalmente dos. En primer lugar, ofrecer un mundo cerrado<sup>475</sup> en el que lo que no se pregunta no se puede contestar y en el que el cierre de las preguntas puede, de un modo u otro, inducir las respuestas y, en segundo lugar la obtención de discursos fragmentados frente a discursos continuos<sup>476</sup>. Al plantear abiertas estas preguntas se obtienen discursos continuos y expresados en las propias palabras de las personas encuestadas. Y, aunque se multiplica el trabajo tanto por la transcripción, frente a la grabación de una matriz de datos, mucho más rápida, como la codificación y el análisis, más laboriosos que el estadístico, las ventajas que supone para la comprensión del proceso de elección superan con creces las desventajas.

De todas formas, también en la elaboración y redacción de las preguntas cerradas ha estado presente constantemente el peligro de ofrecer un mundo cerrado que respondiera más a las preconcepciones de la investigadora que al mundo de sentido de las personas encuestadas. Por ello, tanto las reuniones con los grupos como el cuestionario de prueba, así como la lectura de la bibliografía sobre la elección de estos estudios han sido fundamentales para la elaboración del cuestionario definitivo.

El cuestionario tiene cuatro partes claramente diferenciadas, la primera (hasta la pregunta 7) se ocupa de cuestiones relativas al proceso de elección de trabajo social (vía de acceso, lugar en el que se eligió, razones, momento de la elección, personas que colaboraron en el proceso, percepción de factores condicionantes). Es uno de los bloques centrales del cuestionario. La pregunta relativa a las razones de la elección se presenta en primer lugar como pregunta abierta, casi al principio del cuestionario y más adelante como pregunta cerrada lo que permite, por una parte, comparar ambas respuestas y, por otra, facilita la comparación con otras investigaciones sobre la elección de trabajo social, aunque obviamente las comparaciones han de hacerse con sumo cuidado ya que las categorías de respuesta que se ofrecen en unas y otras son diferentes tanto en los contenidos como en la redacción y, tal como ha visto en el capítulo 4, ( y se verá al lo largo de este) pequeños cambios en la redacción pueden llevar a cambios importantes en las respuestas.

---

<sup>475</sup> En este sentido se expresa Ghiglione (1991) “..el “mundo” construido por el cuestionario (en especial pero no exclusivamente los cuestionarios cerrados) se impone al encuestado que, por este hecho, no sólo acepta responder sino que, al proceder así, acepta como “mundo real” el mundo que construye el cuestionario durante el curso de este intercambio” (138)

<sup>476</sup> Blanchet (1991) cree que esta es una de las principales diferencias entre el cuestionario ( que ofrece discursos fragmentados: no, sí, a veces, etc) y las entrevistas abiertas ( lo que él llama entrevistas de investigación) que se orientan hacia la construcción por parte de los entrevistados de discursos continuos.

El segundo bloque incluye dos de las preguntas abiertas, la primera en torno a la imagen que tienen sobre las cualidades deseables en alguien que quiera hacer trabajo social<sup>477</sup> y, la segunda, sobre su explicación de la presencia mayoritaria de mujeres (complementada esta última por una cerrada en la que se pregunta si era algo que se esperaban o les ha sorprendido, pregunta que surgió a partir de los debates en los grupos).

El tercer bloque (preguntas 11 a 16) trata de indagar en algunos aspectos relativos a la biografía de las personas encuestadas destacados en la bibliografía internacional (la relación previa con trabajadores y /o servicios sociales, la participación en voluntariados, la ideología política y la pertenencia a organizaciones). Se ha excluido deliberadamente la cuestión que aparece en algunos estudios relativa a la presencia de problemas familiares o personales por considerar que este tipo de preguntas tan delicadas y difíciles de concretar, por una parte, pueden herir la sensibilidad de quienes contestan el cuestionario al entrar en cuestiones muy personales que puede que no se relacionen con el contenido previsto y explicado del cuestionario y, por otra, no consideramos el cuestionario la mejor forma de abordar estas cuestiones tan complejas, difíciles de concretar y de entender del mismo modo por todas las personas encuestadas ( principio básico de cualquier cuestionario, si las preguntas no se entienden del mismo modo por todos los encuestados las respuestas no son comparables) y, en este sentido, una pregunta acerca de la posible existencia de problemas familiares o personales puede ser entendida de muy diversas formas ya que, en primer lugar ¿quién no ha tenido alguna vez problemas más o menos graves? y, en segundo lugar, si se pretende hacer un listado de posibles problemas ¿cuáles se escogen? porque unas mismas problemáticas se pueden dar en grados muy diversos y pueden influir de muy diferentes maneras en las personas. Además, como de hecho ha pasado, se consideró que aquellos que realmente perciben su elección ligada a una problemática previa, era muy posible que lo expresaran espontáneamente ya fuera en la pregunta abierta sobre las razones o en los grupos de discusión posteriores.

En el cuarto y último bloque se presentan algunas preguntas relativas a las características sociodemográficas del alumnado que buscan sobre todo describir y permitir la comparación con estudios previos.

El análisis de las preguntas cerradas ha tenido un carácter estadístico y se ha hecho, fundamentalmente, con el SPSS, mientras que en el caso de las preguntas abiertas, el análisis ha tenido, con alguna excepción, un carácter cualitativo para el que no se han utilizado ni procedimientos estandarizados ni programas informáticos especializados en el análisis de datos cualitativos, aunque obviamente se han tenido presentes, aunque no se han seguido de forma rígida, las enseñanzas y las aportaciones sobre la codificación, el análisis y la interpretación de múltiples investigadores, desde las sugerencias de Wright Mills (2000) sobre la comparación transversal y la elaboración de mapas conceptuales, pasando por algunas de las explicaciones sobre la codificación propias de la *Grounded Theory* (Trinidad et al., 2006) así como algunas de las reflexiones que se aportan desde las distintas formas de análisis del discurso. Y, aunque no se ha utilizado en este caso ningún programa específico de análisis de datos, sí se han utilizado, adaptadas al procesador de textos utilizado, algunas de las tipologías y las formas de trabajo que se utilizan, por ejemplo, en Atlas ti. En cualquier caso, se trata de un análisis en el que se buscan los patrones, los temas, las regularidades y las relaciones que emergen de los datos relacionándolos con las preguntas de investigación y la perspectiva teórica adoptada así como con las diferentes posiciones en relación con el objeto de investigación de quienes hablan. Así mismo se ha tenido presente el contexto concreto de producción de los textos: un conjunto de relatos escritos de carácter individual sobre algunos aspectos relativos a la elección del grado de Trabajo Social solicitados por la investigadora que, al mismo tiempo, es conocida por una mayoría como profesora del centro. De manera que es desde esa doble

---

<sup>477</sup> Técnicamente hablando esta pregunta sería semicerrada puesto que se parte de una pregunta cerrada y solo a los que responden que sí se les pide que especifiquen dichas cualidades. Pero en su tratamiento es una pregunta abierta igual que las otras, por ello nos referimos a ella como pregunta abierta.



posición de investigadora-profesora desde la que se solicita el relato y, por tanto, quien funciona como interlocutora en los mismos. En unos momentos, además, recién empezado el primer año de estudios, en el que alumnas y alumnos se están incorporando a un espacio diferente, sobre el que tenían unas ciertas expectativas y preconcepciones elaboradas desde muy diferentes posiciones. Se trata, por otra parte, de relatos espontáneos (no preparados previamente) y relativamente cortos, ya que deben ajustarse a un pequeño espacio. Todas estas circunstancias se han tenido en cuenta y se han tratado de incorporar en el análisis de dichas preguntas abiertas. Análisis que ha comenzado en todos los casos por el establecimiento de una serie de categorías que se han utilizado para una primera codificación que, poco a poco, se ha ido refinando, estableciendo diversas tipologías de discursos y tratando de encontrar entre ellos relaciones y oposiciones, relacionándolo, cuando era posible y se encontraban diferencias, con ciertas características de las personas investigadas. Con todo ello se ha elaborado para cada pregunta un mapa conceptual (figuras 52, 53 y 54) que trata de proporcionar una visión de conjunto del análisis de las respuestas.

La exposición de los resultados del cuestionario comienza con una referencia a las preguntas cerradas que sirven para centrar y enmarcar la posterior reflexión sobre las preguntas abiertas. En la exposición de las preguntas cerradas se irá en sentido casi contrario al orden planteado en el cuestionario. Ya que se irá de lo más general (aspectos sociodemográficos) a lo más concreto (preguntas centradas en el proceso de elección).

### 8.3.2. Los que estudian trabajo social: caracterización del colectivo

Nos ocupamos en este epígrafe, brevemente, de los principales datos relativos a las características sociodemográficas del alumnado matriculado en primero de trabajo social en la Complutense en el curso 2016-17 así como de una serie de experiencias vitales y posicionamiento ideológico que, a menudo se relacionan con la elección de trabajo social en la bibliografía internacional. Las tablas que recogen el análisis estadístico del cuestionario se encuentran en el anexo 2. En la mayor parte de los casos se hace un análisis univariable de las diferentes variables que, en general, se limita a la obtención de la distribución de frecuencias y solo en las variables más relevantes, con nivel de medida interval, se han obtenido algunos estadísticos. Además se han seleccionado algunos cruces y/o se han comparado las medias para diferentes grupos.

Como en la casi totalidad de las muestras de estudiantes de trabajo social de las diferentes investigaciones analizadas<sup>478</sup>, la gran mayoría de las personas de nuestra muestra son mujeres: casi el 87% (tabla 46, anexo 4); respecto a la edad algo más de la mitad son menores de 20, casi la otra mitad están en la veintena, siendo menos según se va avanzando hacia los treinta y por encima de esta edad solo hay un 1% (tabla 47, anexo 4). La presencia de un alto número de alumnos entre 20 y 25 años puede estar relacionada con la alta presencia de alumnos procedentes de CFGS. Respecto al tipo de colegio, cerca de la mitad ha estudiado en un colegio público y solo un 3,6% en un colegio privado; el 30% en concertados y un 17% en varios tipos (tabla 48, anexo 4).

Otro de los aspectos que interesaba conocer, dada la presencia cada vez mayor entre el alumnado de personas con otras nacionalidades procedentes o bien de la movilidad internacional o bien hijos de inmigrantes, era la nacionalidad. Los alumnos con nacionalidad solo española son el 89%, del 11% restante dos tercios tienen doble nacionalidad siendo las más frecuentes, por este orden, la ecuatoriana, la colombiana y la peruana; entre los que no tienen nacionalidad española, las nacionalidades son variadas aunque destacan la marroquí y algunos países del este (tablas 49, 50 y 51, anexo 4). Esta información se complementa con la información sobre

---

<sup>478</sup> En este caso nos referimos al análisis de la bibliografía sobre la elección de estudios de trabajo social que se expone en el capítulo 5. Como en otros casos, solo cuando la referencia sea a alguna afirmación o algún dato concreto de un texto se explicita la referencia; por el contrario, cuando se trate de afirmaciones generales compartidas por diversos autores de los que se analizan en dicho capítulo, no se incluirán las referencias.

el país de origen de los padres que en un 12% en el caso de las madres y un 13,6% en el de los padres no han nacido en España. Los países más frecuentes son, de nuevo, Ecuador, Marruecos, Colombia y Perú (tablas 60, 61, 62 y 63, Anexo 4). Haciendo un análisis horizontal y comparando la nacionalidad de los hijos con los países de origen de los padres, y teniendo en cuenta que en su mayoría son países con una alta tasa de inmigrantes en España, se puede concluir que la mayoría de estos estudiantes probablemente son hijos de inmigrantes de primera generación que están empezando a llegar a la universidad.

Los estudiantes que realizan un trabajo remunerado no llegan al 40% y, entre ellos, los sectores más frecuentes son el cuidado (21,6%) y el comercio (21,6) seguidos de la hostelería, la docencia, la animación y actividades deportivas (tablas 52 y 53, anexo 4).

Otra de las cuestiones consultadas fue la relativa al lugar de residencia, especialmente porque entre el alumnado existe la creencia de que una mayoría proceden de distritos y municipios de la zona sur. Y efectivamente, aunque la procedencia de los alumnos es muy variada, si se suman los residentes en municipios y distritos de la zona sur, suponen más del 43% del total de estudiantes; pero hay un 57% que proceden de otros lugares, tanto de Madrid capital como del resto de la provincia y, en menor medida, de otras provincias colindantes.

Muchas de las variables analizadas están en relación con el origen social de los estudiantes, pero uno de los indicadores más utilizados es el nivel de estudios de los padres (recogido en las tablas 57 y 58 del anexo 4). El porcentaje de madres con estudios universitarios es del 22,7% y el de padres del 21,9%, mucho más alto que los que aparecían en la encuesta a los alumnos de trabajo social de la complutense en 1986, 7,7% los padres y 3,1% las madres (Banderas, 1987) lo que evidencia el aumento del nivel educativo de los españoles; más alto también que el que encuentra Rondón (2015) en los estudiantes de Trabajo Social de Málaga y Granada que habla de una media de un 18%, pero más bajo que el porcentaje de progenitores con estudios universitarios que encontramos en la muestra de estudiantes de bachillerato (33% de los padres y 36,8% de las madres) y más bajo que el de el conjunto de la universidad -que, por ejemplo, en el caso de Cataluña se sitúa en el 43,9% para el conjunto de estudios (Troiano et al., 2017)-. Según datos de Eurostudent IV, el 41% de los estudiantes universitarios tiene al menos uno de sus padres con estudios universitarios (Martínez y Pons, 2011), este porcentaje en el caso de los estudiantes encuestados es del 30% y el de estudiantes con ambos progenitores con estudios universitarios desciende al 12%. Si se habla de estudios superiores (en los que se suman las personas con CFGS y estudios universitarios) los datos de nuestro estudio ofrecen un 31% de los padres y un 32,5% de las madres con estudios superiores,<sup>479</sup> frente a los datos de Eurostudent IV que encuentra para el conjunto de la universidad que un 40,3% de los padres y un 35,4% de las madres tienen educación superior (Barañano y Finkel, 2014); si se compara con los datos de ECoViPEU, Trabajo Social se situaría entre los estudios con un porcentaje más bajo de progenitores con estudios superiores, aunque por encima de la media de otras carreras procedentes de antiguas diplomaturas, si bien estos datos son del año 2011 (Soler et al., 2013).

La mayor parte de las comparaciones tienden a situar al alumnado de Trabajo Social entre los que tienen un capital educativo familiar más bajo respecto al conjunto de los estudiantes universitarios lo que, sumado a otras variables ya vistas y a la ocupación del padre y de la madre (tablas 67 y 67, anexo 4) informan de una tendencia en este alumnado hacia unos perfiles socioeconómicos por debajo de los del conjunto de estudiantes universitarios lo que es coherente con la situación del Trabajo Social en los mapas de preferencias según NEF

---

<sup>479</sup> Ligeramente por encima, en el caso de los padres, al alumnado de nuevo ingreso en ese mismo curso en Trabajo Social en la universidad Pablo de Olavide en Sevilla en los que el porcentaje con estudios superiores es del 28,93% pero casi cinco puntos por debajo del de las madres que es del 37,11%.

vistas en el capítulo 7 y con la bibliografía internacional en la que las referencias al estatus socioeconómico de los estudiantes de Trabajo Social tienden a situarlo por debajo de la media del conjunto de los estudiantes universitarios (Moriarty y Murray, 2007). No obstante, tal como señala Rondón (2015), ha de subrayarse, junto con esta tendencia, y de acuerdo con la creciente heterogeneidad del conjunto del alumnado universitario, la diversidad de los estudiantes de Trabajo Social respecto a sus características sociodemográficas.

Además de estas características, se han obtenido datos de algunas cuestiones relacionadas con algunas experiencias vitales y con los valores del alumnado que, en la literatura internacional, se relacionan con el acceso a trabajo social. Por una parte, la cuestión relativa al contacto previo de los estudiantes con Servicios Sociales y/o trabajadores sociales. Respecto a los Servicios Sociales, un 35% de los estudiantes indican haber tenido un contacto previo (tabla 38, anexo 4); bastante mayor es el porcentaje de quienes dicen haber tenido contacto previo con trabajadores sociales que se sitúa en el 64,3% (tabla 37, anexo 4) y está cerca del 58% quienes señalan haber colaborado o colaborar como voluntario en alguna asociación. Sin embargo, cuando se pregunta por la pertenencia diversas organizaciones los porcentajes bajan sensiblemente. Así, solo un 3% dicen pertenecer al algún partido político, un 4% a algún sindicato, 6% a asociaciones de estudiantes, 10,8% a asociaciones culturales y cerca de un 13% a alguna ONG.<sup>480</sup> Ahora bien, todos estos datos por sí solos no indican nada acerca de las motivaciones para la elección mientras los propios interesados no los relacionen con su elección; además, solo comparándolos con los datos relativos a los estudiantes de otros grados podrían señalarse o no como características propias del alumnado de Trabajo Social. Si parece alto el porcentaje de quienes han participado o participan en algún tipo de voluntariado (58%) si se compara con el dato que se da respecto al porcentaje de voluntarios entre las personas de 14 a 24 años, del 13,11%. (Plataforma del Voluntariado de España, 2016).

Otra de las cuestiones que se suele relacionar con la elección de Trabajo Social son los valores políticos y religiosos. Por eso se incluyeron en el cuestionario una serie de preguntas relacionadas con dichos valores. Respecto a la primera cuestión, se incluyó una pregunta directa sobre el interés por la política (tabla 40, anexo 4) en la que un 35,4% respondieron que no les interesaba la política frente a un 66,6% que respondieron que sí. Además se les pidió que se posicionaran según su ideología política en una escala de 1(izquierda) a 7(derecha). En la distribución de frecuencias (tabla 41, anexo 4) se observa que los alumnos se sitúan, de una forma muy marcada, en la izquierda: si se suman quienes se sitúan en el extremo izquierdo (1 y 2) son el 55,5% del total, mientras que quienes se sitúan en el extremo derecho (6 y 7) son solo el 2,6% (y todos en el 6), mientras que un 20,% se sitúan en el centro. Datos que coinciden con los encontrados en otras investigaciones.<sup>481</sup>

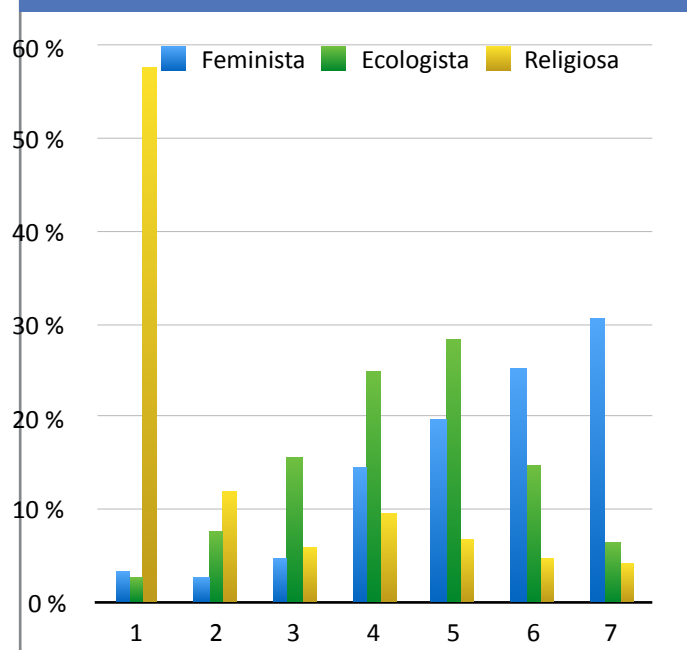
Sin embargo, dada la ambigüedad y los diferentes significados atribuidos a este término<sup>482</sup>, así como la aparición de movimientos sociales de carácter político fuera del ámbito exclusivo de los partidos políticos y de la clasificación izquierda-derecha, se quiso profundizar en esta cuestión a través de dos preguntas relativas al feminismo y el ecologismo a la que se añadió una tercera relativa a la religiosidad. El planteamiento fue el mismo: ¿Te consideras una persona...(feminista, ecologista, religiosa)? y en la respuesta debían posicionarse en una escala de 1 (nada) a 7 (muy). En la figura 41 se han representado gráficamente las distribuciones de frecuencia (en porcentaje) de las respuesta a las tres preguntas. Las tres distribuciones son muy diferentes entre

<sup>480</sup> Estos porcentajes se incrementan algo si se tiene en cuenta que cerca del 17% dicen pertenecer a otras organizaciones, muchas de las cuales- se les pide que especifiquen cuál-, podrían incluirse como ONG o como asociaciones culturales.

<sup>481</sup> Gallego et al. (1995) para estudiantes de 1º de Trabajo Social de Huelva señala que ideológicamente están más a la izquierda que la población onubense en general. Y respecto al colectivo de trabajadores sociales, Barbero (2011) y Gómez y Torices, (2012) encuentran que se trata de un colectivo que tiende a situarse a la izquierda.

<sup>482</sup> Ya comentada en el capítulo 5.

Figura 41. ¿Te consideras un persona....?



Fuente: elaboración propia

sí. Destaca la escasa religiosidad del alumnado con una distribución en la que la moda se sitúa en el valor 1 (nada religioso/a) a una gran distancia del resto, ya que cerca del 60% del alumnado se considera nada religioso. Esta ausencia de valores religiosos en una gran mayoría (el 76% del alumnado se sitúa en valores por debajo del 4) pone en tela de juicio la tradicional referencia a los valores religiosos como impulsores del acceso a trabajo social. Respecto al ecologismo, la distribución es bastante más simétrica aunque algo cargada hacia la derecha, concentrándose la mayoría en los valores centrales, mientras que con el feminismo se identifica la mayoría del estudiantado: la moda está en el valor más alto y según va descendiendo va disminuyendo el porcentaje de estudiantes. Pero hay que destacar también que un 3,2% de los estudiantes se declaran “nada feministas”.

En general, se puede volver a afirmar que, aunque hay una gran variabilidad en los estudiantes, se puede hablar también de unas tendencias mayoritarias: escasa religiosidad, tendencia al posicionamiento en la izquierda, cierto interés por el ecologismo y una clara identificación con el feminismo.

### 8.3.3. Análisis del proceso de elección

#### 8.3.3.1. Trayectoria educativa y elección

En este apartado nos ocupamos de dos aspectos ligados a la trayectoria educativa que tienen una gran importancia a la hora de analizar y comprender el proceso de elección. Por una parte los datos relativos al tipo de acceso a la universidad y por otra el lugar del grado de Trabajo Social en la preinscripción.

Respecto al primero, en la tabla 1 del anexo 4 se observa que las dos vías de acceso más importantes son el bachillerato y la PAU, por una parte y los CFGS, por la otra, ya que del total de alumnos un 60,6% acceden a través de bachillerato y PAU y un 37,2% a través de CFGS y de estos últimos, cerca de un 70% proceden del CFGS de Integración Social lo que significa que son personas que han estado ya en contacto con problemáticas sociales y tienen ciertos conocimientos y competencias sobre las temáticas que se abordan en el grado de Trabajo Social.

El grado de Trabajo Social se encuentra entre los que tienen un mayor porcentaje de estudiantes procedentes de CFGS ya que en el curso 2015-16 para el conjunto de las universidades públicas el porcentaje de quienes accedieron vía FP fue del 10,9%. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016) mucho más bajo que el que se da en Trabajo Social cercano al 40%. Por otra parte, dado que esta vía de acceso suele estar ligada a orígenes sociales más desfavorecidos en relación con quienes acceden vía bachillerato y PAU, ha querido comprobarse si esta diferencia se observa en el caso de los estudiantes de primero de Trabajo Social. Para ello se ha cruzado el tipo de acceso con el NEF (tabla 2, anexo 4) observándose claramente esta tendencia

ya que según aumenta el NEF de los alumnos aumenta el porcentaje de los que acceden vía bachillerato y PAU y desciende el de quienes acceden vía CFGS de manera que, si en los alumnos con NEF bajo un 45,2% acceden vía bachillerato y PAU y un 51,6% vía CFGS, en el caso de alumnos con NEF muy alto (ambos progenitores con estudios universitarios) son el 75,7% quienes acceden vía bachillerato y PAU y sólo un 21,6% quienes acceden vía CFGS. Si se calculan los porcentajes de NEF para cada una de las vías, se confirma también la asociación ya que en los alumnos procedentes de bachillerato son un 25% los que tienen un NEF bajo mientras que en los que acceden vía CFG este dato casi se duplica ya que casi la mitad (47%) tienen un NEF bajo.

Respecto a quienes acceden vía bachillerato y PAU, el tipo de bachillerato mayoritario es el de Ciencias Sociales (50,7%) seguido del Biológico-sanitario (24,3%), Humanidades (15,5%), Científico-Tecnológico (6,1%) y Artístico (3,4%) (tabla 3, anexo 4). Lo que pone de manifiesto la gran heterogeneidad de trayectorias escolares y, por tanto, de formaciones previas del alumnado que accede al grado de Trabajo Social así como la facilidad, desde los bachillerato científicos, para el acceso a titulaciones dentro del área de Ciencias Sociales. También ha de destacarse que, aunque no se pregunta en el cuestionario, la gran mayoría de quienes acceden vía CFGS han hecho previamente el bachillerato tal como se pone de manifiesto en sus relatos (tanto en las preguntas abiertas del cuestionario como en los grupos de discusión.)

Además, teniendo en cuenta la diversidad de procedencias, se ha de destacar que el grupo más homogéneo en cuanto a su procedencia, o, por lo menos, con una mayor identidad entre los estudiantes, es el formado por los procedentes del ciclo de Integración Social que suponen casi la cuarta parte del total de los estudiantes de primero, por lo que no es de extrañar que entre los alumnos tengan incluso, tal como se puso de manifiesto en los grupos previos, una denominación específica: “los de integración” y unas características percibidas diferenciales, cuestión en la que se tratará de profundizar a través del análisis de las preguntas abiertas y los grupos de discusión.

En relación con el lugar que ocupaba Trabajo Social en el listado de preinscripción, por lo general se suele distinguir entre los que han elegido una titulación en primera opción y los que no lo han hecho y, en una primera aproximación eso es lo que se ha hecho obteniéndose que el 60,3% eligieron Trabajo Social en primera opción (tabla 6, anexo 4) y entre los que no eligieron esta titulación como primera opción, la mayoría lo hicieron en segunda opción, de manera que solo un 12% del alumnado de nuevo ingreso eligió Trabajo Social en tercera o posterior opción (tabla 7, anexo 4). Sin embargo, estos datos han de matizarse y ello por dos razones.

La primera, tal como se ha visto, es que el hecho de elegir una determinada titulación en primera opción no significa que esa sea su titulación de preferencia ya que muchos alumnos al tener conciencia de que por su nota de acceso (y orientándose por la nota de corte del año anterior) no pueden acceder a la/s titulaciones de su preferencia, no la incluyen en el listado y ponen en primer lugar la que prefieren entre aquellas en las que creen que tienen posibilidad de entrar con su nota. Y, en efecto, cuando se pregunta a quienes eligieron en primera opción si lo hicieron porque era la carrera que realmente querían hacer o porque era la carrera que más les gustaba entre las que podían elegir por su nota, un 20% elige esta segunda opción (tabla 8, anexo 4) por lo que si se calcula el porcentaje de alumnos que eligen Trabajo Social en primera opción porque era realmente el grado que querían hacer se obtiene un dato (49%) que no llega al de la mitad de los matriculados.

En segundo lugar, este último dato ha de matizarse también, ya que no es lo mismo que la segunda opción sea Trabajo Social si la primera era un doble grado que lo incluía, que matricularse en Trabajo Social cuando la primera o primeras opciones estaban muy alejadas de estos estudios. Por ello se ha preguntado a quienes no eligieron Trabajo Social en primera opción cuál fue la que pusieron en primera lugar y a los que la eligieron en

primer lugar pero no era su opción preferente, cuál era la titulación que hubieran puesto en primer lugar. Los resultados se recogen respectivamente en las tablas 10 y 11 del anexo 4. Con ligeros cambios en el orden, las dos titulaciones más nombradas, igual que en el cuestionario de prueba, son Psicología y Educación Social que juntas, son las que hubieran preferido hacer algo más del 50% de quienes contestan tanto en un caso como en otro. En tercer lugar aparece Criminología con cerca del 10% en ambos casos. A partir de ahí, las carreras que se nombran son muy variadas: destacan Enfermería, Educación Primaria e Infantil, Logopedia, Terapia Ocupacional y Periodismo, pero también aparecen INEF, Comunicación Audiovisual, Fisioterapia, Turismo, Pedagogía, Protocolo, Publicidad, Antropología, ADE e incluso Biología. Solo tres personas nombran en primer lugar un doble grado que incluye el trabajo social. La mayoría de las titulaciones, tal como ocurre en otras investigaciones sobre la elección de trabajo social en las que se incluye esta pregunta (Hernández Franco, 2014 en España; Papadaki, 2001 en Grecia; Petrelius, 2003 en Finlandia) tienen como característica común la presencia entre su alumnado de una amplia mayoría de mujeres.

Para terminar esta referencia al orden en la elección, parecía interesante preguntarnos si varía en relación con el NEF y, efectivamente, en la tabla 9 del anexo 4 se observa que al aumentar el NEF disminuye el porcentaje de personas que eligieron Trabajo Social en primera opción, de manera que si en el grupo de alumnos con NEF bajo un 73,1% eligieron Trabajo Social en primera opción, en el de alumnos con NEF muy alto este porcentaje disminuye hasta el 47,2%; lo que sugiere que entre los alumnos con NEF muy alto Trabajo Social aparece menos como la carrera de máxima preferencia (lo que concuerda con los datos encontrados en la investigación en los institutos) y que, por tanto, su elección se debe en mayor medida a problemas para acceder a la carrera de su elección. También puede ligarse al diferente significado que para unos y otros tiene la asistencia a la universidad, pues mientras para unos, los de estatus socioeconómico más alto, la universidad es un destino, una certeza, lo que Langa (2003) denomina “electores natos o naturalizados”, para los pertenecientes a grupos de estatus socioeconómico más bajo la universidad no es un destino sino una elección entre otras posibles, lo que esta autora denomina “elector contingente”. Estas diferentes formas de elección tienen implicaciones en relación a lo que estamos tratando ya que en el primer caso se trata de acceder a la universidad sea o no en la carrera de su elección mientras que en el segundo no se trataría tanto de ir a la universidad como de acceder a unos estudios concretos dentro de ella. Cuestión en la que se tratará de profundizar a través de los grupos de discusión.

También hay algunas diferencias respecto al orden de la elección por sexo ya que es algo más alto el porcentaje de mujeres que lo eligieron en primera opción (61,3%) frente al de varones (54,1%), sin embargo, si se tiene en cuenta también la razón de ponerlo como primera opción las distancias se reducen un poco ya que en total son 17 varones los que eligen Trabajo Social porque es la carrera que realmente quieren hacer, lo que supone el 46% del total de varones de nuevo ingreso, frente a 117 mujeres que suponen el 48% del total de mujeres de nuevo ingreso.<sup>483</sup>

#### 8.3.3.2. Características percibidas del proceso de elección

En este apartado tratamos de conocer las tendencias generales en la percepción de los electores de ciertas características del proceso de elección. Concretamente tres. En primer lugar los vinculados con el momento de la elección, en segundo, los aspectos relativos a la percepción de la autonomía de la decisión y, en tercer lugar, la percepción sobre los posibles condicionamientos de su elección.

---

<sup>483</sup> Datos que coinciden con los obtenidos por Castillo (2016) en otra muestra de estudiantes de Trabajo Social de la Complutense en la que observa que aunque es algo mayor el porcentaje de quienes eligen en primera opción entre las mujeres, no encuentra diferencias significativas.



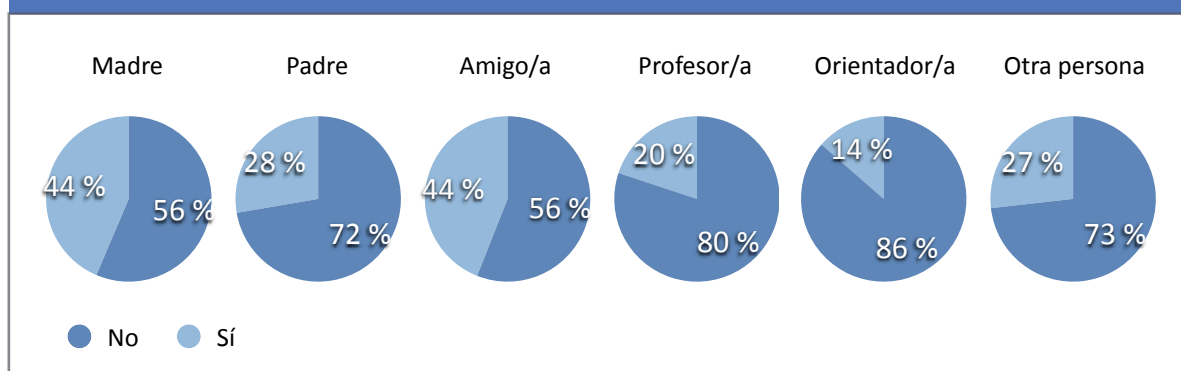
Respecto a la primera cuestión, el 41,3% dijo que su decisión estaba tomada hacia más de un año, un 44,2% hablaban de unos meses antes y un 14,5 % reconoció que fue una decisión de última hora. En gran medida el momento de la decisión está en relación con el lugar en el que se eligió Trabajo Social, de manera que para la mayoría de los que la eligieron más allá del segundo lugar fue una decisión de última hora, mientras que más de la mitad de quienes la eligieron en primer lugar lo tenían decidido hace más de un año. Lo que, de momento, indica procesos de elección muy diferentes entre unos y otros.

Más interesante, de acuerdo con los objetivos de esta tesis, es la cuestión relativa a la percepción de la intervención de otros en el proceso de elección, tema ampliamente tratado en la bibliografía internacional en la que, partiendo de la consideración del proceso de elección como proceso social, se analiza la importancia de los otros significantes en la génesis de las elecciones (Fuller et al., 2011), considerando el proceso de elección como un proceso discursivo que se construye en relación con otros (Burke, 2006 y 2009) y analizando la influencia de las redes cercanas (familiares y amigos) en dicho proceso (Mastekaasa y Smeby, 2008; Korpershoek et al., 2014; Sinclair et al., 2014, entre otros desde una perspectiva de género).

Sin embargo desde la perspectiva de quien elige, en muchas ocasiones se percibe o describe el proceso de elección como algo exclusivamente individual. En el cuestionario de prueba la pregunta se planteó en términos de la posible influencia de otras personas: “En tu elección ¿influyeron otras personas?” y sólo un tercio contestaron que sí y entre quienes lo hicieron la mayoría nombraron a la madre o a una amiga. Lo que remite a una falta de percepción del proceso de elección como proceso social y/o a la reafirmación de la autonomía y la independencia. Para el cuestionario definitivo se decidió cambiar ligeramente la redacción de la pregunta. Por una parte se cambió el verbo “influir” por “colaborar” pensando que el primero puede tener para algunas personas, en tiempos en los que se ensalza la autonomía personal, ciertas connotaciones peyorativas al reconocer la influencia de otros en una decisión personal; sin embargo, la palabra “colaborar” no implica reconocer en una decisión propia la influencia de otros, sino el reconocimiento de que en el proceso de elección la persona no está sola. Además se cerró la pregunta y se particularizó para una serie de personas (madre, padre, amistades, profesorado, orientadores y otros). Tal como se preveía, las respuestas cambiaron radicalmente ya que en este caso, haciendo una lectura horizontal de la matriz de datos, sólo una cuarta parte del alumnado aseguró que nadie había colaborado en su elección mientras algo más de la mitad reconoció que habían colaborado varias personas seleccionando más de una de las personas planteadas. Lo que significa el reconocimiento del proceso de elección no como algo individual sino como proceso social en el que la elección se hace en relación con las personas situadas en las diversas redes de relaciones sociales. Por tanto, las diferencias entre las respuestas al cuestionario de prueba y las del cuestionario definitivo quizá se puedan explicar por esa exaltación en la sociedad actual de la autonomía y la libertad individual de manera que reconocer la influencia de otros en un proceso de elección puede considerarse una amenaza a la propia identidad.

En la figura 42 están representadas las distribuciones de frecuencia de las respuestas a esta batería de preguntas. Se observa que quienes colaboran en la elección pertenecen más a las redes informales que a las formales, de manera que quienes institucionalmente se ocupan de estas tareas, especialmente los orientadores, son, según la percepción de quienes eligen, los que menos intervienen en su proceso. Además, quienes están más presentes en el proceso son los amigos y la madre lo que, por una parte, pone de manifiesto la gran importancia de la influencia de los iguales en esta etapa de la vida en general y, en la elección de estudios, en particular; y por otra, la persistencia de unos roles de género que siguen teniendo en la figura de la madre a la persona que se ocupa, está más atenta y se implica en este tipo de cuestiones.

Figura 42: ¿Alguna de las siguientes personas colaboró contigo en la elección?

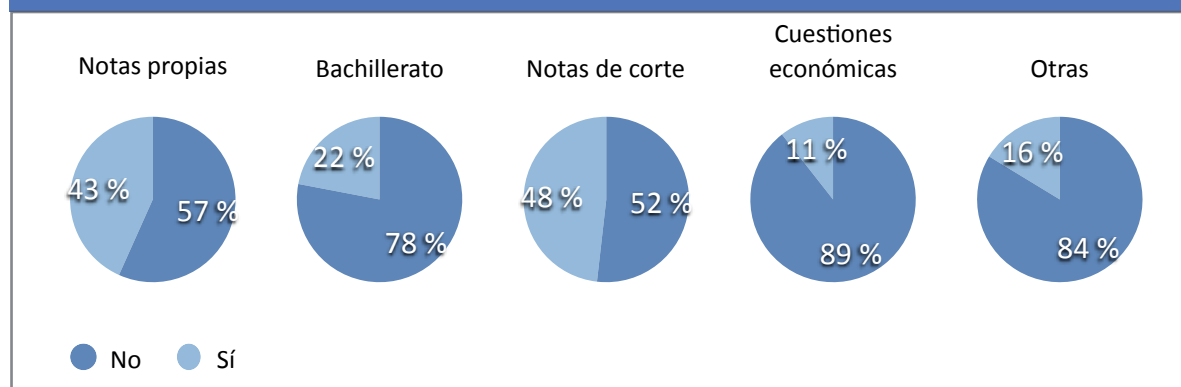


Fuente: elaboración propia

Podría argumentarse que el estar el alumnado compuesto en su gran mayoría por mujeres es lo que provoca esta mayor colaboración de las madres. Y, en efecto, si se cruza esta variable con el sexo se obtiene que son un 45% las mujeres que reconocen la colaboración de sus madres frente a un 35% de los varones, pero en el caso de la colaboración del padre, también son más las mujeres que reconocen su colaboración (28% de las mujeres frente a un 24% de los varones) por lo que tanto unas como otros reconocen una mayor colaboración en el proceso de las madres y, en ambos casos son las mujeres las que reconocen una mayor implicación de ambos progenitores. Lo que confirma lo encontrado por Mastekaasa y Smeby (2008) que observan diferencias entre varones y mujeres en cuanto a que las primeras reconocían un mayor apoyo en su elección de padres y amigos, ya que en nuestro estudio no solo las mujeres reconocen en mayor grado la colaboración de ambos progenitores sino también la de los amigos que reconocen un 45% las mujeres frente a un 38% de los varones.

Otra de las cuestiones importantes que se abordan en el cuestionario en relación con el proceso de elección es la relativa a la percepción de posibles condicionamientos en la elección. Para ello se hizo una batería de preguntas en la que se enumeraban una serie de factores (los más nombrados en el cuestionario de prueba) solicitando que dijeran si creían que habían influido o no en su elección.

Figura 43: ¿Crees que alguno de los siguientes factores condicionó tu elección final?



Fuente: elaboración propia

De nuevo se observan diferencias importantes respecto al cuestionario de prueba ya que en aquel la pregunta se planteaba como una sola “¿Crees que tu elección final estuvo condicionada por algún tipo de factores (notas propias, notas de corte, tipo de bachillerato, cuestiones económicas, etc.)” y solo un 25% contestaron que sí. Sin embargo, al ir preguntando por la influencia de cada cuestión una a una, solo un 20% negaron la influencia de todas, es decir, el 80% reconocieron la influencia de uno o más factores condicionantes en su elección. La figura 43 representa las distribuciones de frecuencia a cada una de las preguntas; en ella, nuevamente se observa una gran variabilidad en las respuestas. El factor condicionante más presente es la nota, y en muchos casos creen que tanto la propia nota como la de corte, que se han presentado por separado,

**Tabla 64. Cruce entre quienes consideran o no la nota de corte y la nota propia como condicionantes de su elección**

		Notas de corte		
		NO	SI	
Notas propias	NO	39,4 %	17,4 %	56,8 %
	SI	12,4 %	30,8 %	43,2 %
		51,8 %	48,2 %	100%(282)

Fuente: elaboración propia

considerando que algunos alumnos piensan que es la nota de corte y no la suya la que no les ha permitido entrar en la carrera de su elección y viceversa, marcando el énfasis, de este modo, más en el sistema o más en su propia trayectorias. Por eso se han cruzado ambas variables obteniéndose la tabla 64 en la que se han calculado los porcentajes totales. Como se puede ver, cerca de un 40% consideran que ni la una ni la otra ha condicionado su elección, cerca de un 31% creen que ambas, tanto la nota de corte como su propia nota han sido factores condicionantes en su elección. Pero hay un 17,4% y un 12,4% respectivamente que se responsabilizan solo a sí mismos o al sistema.

En cuanto a los que consideran que el bachillerato elegido ha condicionado su elección (algo más de un 20%), los porcentajes se reparten casi de la misma forma que los de la población total, es decir, no se observa una asociación importante entre el bachillerato realizado y el considerarlo como factor condicionante, lo cual llama la atención puesto que desde los bachilleratos científicos pueden acceder casi a cualquier estudio universitarios mientras que los que han hecho el bachillerato de Sociales o Humanidades tienen mucho más restringidas las posibilidades de elección.

Los factores económicos son los que, en conjunto, consideran quienes responden el cuestionario menos condicionantes de su elección. Nuevamente ha de resaltarse que incluso aquellos que no han podido acceder a la titulación de su preferencia<sup>484</sup> -titulaciones que en muchos casos se imparten en universidades privadas para las que no es necesaria nota de acceso-, no identifican entre los factores que han condicionado su elección los económicos. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones, incluida la nuestra en los alumnos de bachillerato, tal como hemos visto, afirman la existencia de una estrecha relación entre la elección y el origen socioeconómico, por lo que la menor percepción de este factor como condicionante se puede deber a que su influencia es mucho más sutil, compleja y repartida a lo largo del tiempo ya que se relaciona tanto con la nota como con las preferencias y de este modo, no es tan evidente como la nota que se convierte en un dato concreto, tanto la propia como la de corte. Para un gran número de alumnos las universidades privadas quedan fuera de su espacio social de elección, en general, obviamente por cuestiones económicas<sup>485</sup> y quedan fuera hasta el punto de que su exclusión por razones económicas deja de percibirse ya que los estudiantes se concentran en la nota de corte y en el abanico de posibilidades que pueden abarcar con su nota de acceso sin considerar que si su situación económica fuera diferente, su espacio social de elección, posiblemente, se ampliaría.

<sup>484</sup> Entre los que no eligieron Trabajo Social como primera opción solo un 12,6% consideran los factores económicos condicionantes de su elección y entre los que sí la eligieron pero fue porque no les daba la nota para la que realmente querían hacer, un 15,6%.

<sup>485</sup> Lo que no significa que no se contemplen otras cuestiones como la proximidad al prestigio.

### 8.3.3.3. Los motivos de la elección

Aunque una de las primeras preguntas del cuestionario, planteada como pregunta abierta, indagaba sobre las razones para la elección, más adelante en el cuestionario se volvió a plantear como pregunta cerrada, pero en este caso, para evitar la sensación de repetición, en el enunciado se pedía que se posicionaran entre 1 y 7 según consideraran si una serie de enunciados (18 en total) describían o no su proceso de elección (figura 44).

Para la elaboración del listado se ha tenido en cuenta tanto lo obtenido en la pregunta abierta del

**Figura 44. Pregunta cerrada sobre el porqué de la elección**

**7. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones que tratan de describir tu proceso de elección de Trabajo Social. ( 1 significa nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo)**

**He elegido Trabajo Social porque:**

Tiene unas asignaturas interesantes que pueden contribuir a mi desarrollo como persona.....	1	2	3	4	5	6	7
Es adecuada para mis aptitudes. ....	1	2	3	4	5	6	7
Es fácil de sacar.....	1	2	3	4	5	6	7
Me gustó desde que conocí personalmente lo que hacen los trabajadores sociales.....	1	2	3	4	5	6	7
Me ha interesado a partir de mi trabajo como voluntario.....	1	2	3	4	5	6	7
Alguna/s persona/s me lo aconsejaron.....	1	2	3	4	5	6	7
Me ayudará a ampliar mis competencias profesionales. ....	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré ayudar a otras personas.....	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá acceder a una profesión interesante y estimulante como persona.....	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré luchar contra las injusticias sociales	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá trabajar en una profesión en la que estaré en contacto directo con la gente....	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá trabajar en una profesión muy importante para la sociedad.....	1	2	3	4	5	6	7
Tiene muchas salidas laborales.....	1	2	3	4	5	6	7
Puede contribuir a mejorar mi posición social.....	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá acceder a un trabajo en el que podré compatibilizar la vida familiar y profesional....	1	2	3	4	5	6	7
Me permitirá mejorar mi trabajo actual.....	1	2	3	4	5	6	7
Podré tener unos ingresos altos.....	1	2	3	4	5	6	7
Podré tener unos ingresos estables.....	1	2	3	4	5	6	7

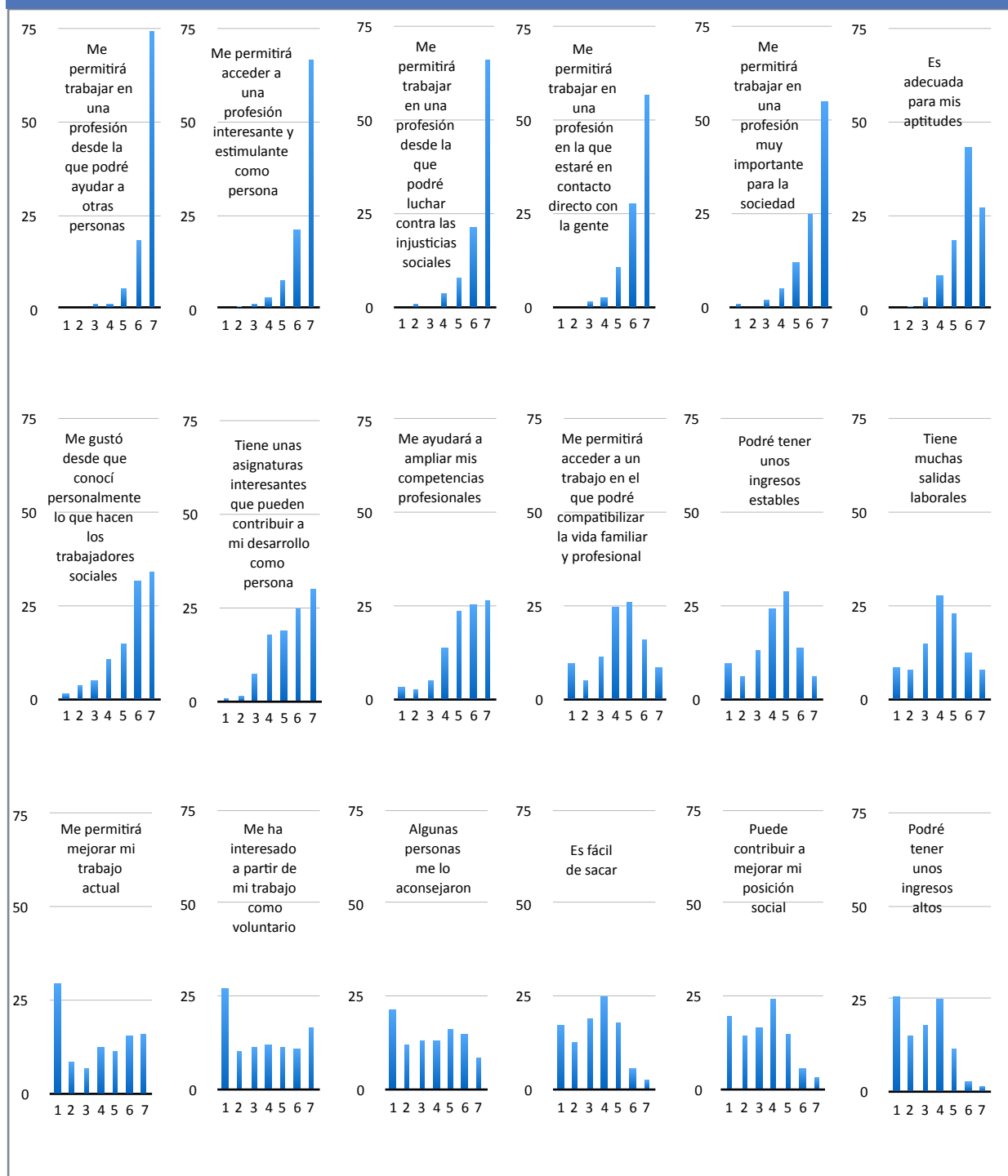
Fuente: elaboración propia

cuestionario de prueba como la revisión de la bibliografía sobre elección de trabajo social realizada en el capítulo 5. Por lo que se ha tratado de tener en cuenta una gran pluralidad de cuestiones que incluyen tanto referencias a motivos intrínsecos como instrumentales (aunque estos últimos apenas aparecen en el cuestionario de prueba). Obviamente se ha incluido el deseo de ayuda, el de justicia y cambio social y el de trabajar con personas que, tal como se ha visto, son los factores que aparecen con más frecuencia, así como el crecimiento personal y los contenidos de la carrera. Se ha hecho mención también a

algunas experiencias previas como la relación con trabajadores sociales y el voluntariado. No se han querido incluir referencias a los valores religiosos (por considerar que cada vez tienen menor vigencia) ni a los políticos por los diferentes significados atribuidos al término y porque, de algún modo, se incluyen en el ítem que dice que desde la profesión se podrá luchar contra las injusticias sociales. Tampoco se ha querido incluir una referencia explícita a experiencias de problemas personales o familiares al ser una cuestión que cada persona puede entender de muy diversas formas. Respecto a los motivos instrumentales, se han querido desglosar al máximo incluyendo tanto referencias a los propios estudios (percepción sobre la facilidad), a las salidas, a la posición social, a los ingresos, distinguiendo entre altos y estables ya que, en ocasiones, se argumenta que las mujeres prefieren ingresos estables y los varones altos; y por último, también se ha incluido una referencia a la posibilidad de compatibilizar las tareas profesionales con las familiares ya que, tal como se ha visto en el capítulo 4, este es uno de los principales argumentos que, desde algunos sectores, se esgrimen para explicar las diferentes elecciones de mujeres y varones. Puede extrañar que no se haya incluido como razón para la elección el hecho de que la nota no le daba para la que realmente querían hacer. Si se ha hecho así, es porque se trata de visualizar las razones por las que han elegido el grado de Trabajo Social independientemente de que lo hayan hecho condicionados o no por la nota de acceso, es decir, las razones que les pueden haber atraído hacia el trabajo social. El análisis de esta pregunta se ha hecho en dos fases. En una primera se han buscado las

tendencias generales del conjunto de la población y, en una segunda, se ha hecho una comparación de las medias de diferentes grupos poblacionales.

**Figura nº 45. Distribución de frecuencias ( en porcentaje) de la respuesta a cada uno de los motivos propuestos para la elección ordenados según la media aritmética en sentido decreciente**



Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario a alumnos de trabajo social

La figura 45 recoge las distribuciones de frecuencias (tablas 16 a 33 del anexo 4) de cada uno de los ítems ordenadas de menor a mayor según la media aritmética (tabla 34 del anexo 4). Las medias oscilan entre 6,62 del ítem “Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré ayudar a las personas” y 2,99 de “Podré tener unos ingresos altos”. Y además en un orden casi perfecto los motivos con una puntuación más alta son los de

carácter altruista y los que ocupan las posiciones más bajas, los pragmáticos, en línea con todos los estudios que indagan los motivos de acceso a estos estudios. Sin embargo, hay que apuntar que, también de acuerdo con algunos de estos estudios, aunque las puntuaciones sean mucho más altas en los motivos de carácter altruista, eso no significa que no se tengan en cuenta otros factores de carácter pragmático ya que las salidas laborales, la posibilidad de tener unos ingresos estables y la de compatibilizar la vida familiar y profesional tienen medias algo por encima de 4. Sin embargo, excepto las salidas laborales, que aparecen en algunos casos de manera espontánea cuando se pregunta por las razones en la pregunta abierta, las otras dos no aparecen en ningún caso, por lo que podría tratarse de cuestiones en las que las personas no piensan al elegir pero que al incorporarlas entre los ítems no generan tanto rechazo como otras (que sea fácil, que se consigan unos ingresos altos o que permita mejorar la posición social). En cuanto a las distribuciones de frecuencia, las nueve primeras de la figura 45 tienen su moda en el 7 (excepto la sexta que lo tiene en el 6) pero según nos vamos alejando de los primeros lugares, la desviación típica va aumentando, siendo el ítem con la desviación típica más baja el relativo a la posibilidad de ayudar, idea en la que coinciden la mayor parte de quienes contestan. Las tres siguientes (posibilidad de compatibilizar, salidas laborales e ingresos estables) son las que tienen unas distribuciones más cercanas a la simetría, estando su moda en los lugares centrales (4 o 5). También está la moda en los lugares centrales en “ser fácil” y “mejorar la posición social”, pero en este caso, al estar muy cargados los valores por debajo de 4, la media es inferior. Hay dos preguntas en las que, tal como se esperaba, la moda está en 1 que son las relativas al voluntariado y a la posibilidad de mejorar el trabajo ya que quienes no han hecho voluntariado o no trabajan necesariamente contestan 1, pero si se exceptúan estas personas, se observa que la moda se sitúa en 7, por lo que, obviamente, estos ítems son los que tienen las desviaciones típicas más altas. En este sentido cabe destacar que son una mayoría los que dicen que en su elección influyó el conocer personalmente lo que hacen los trabajadores sociales puesto que si se suma quienes han puntuado con 5, 6 o 7 este ítem, suman algo más del 80%, sin embargo, en otra pregunta (tabla 37, anexo 4) no llegan al 65% quienes dicen haber tenido algún contacto directo con trabajadores sociales, por lo que cabe pensar, que el término “personalmente” que aparece en este ítem no se ha entendido en el sentido en que se planteaba (contacto directo) sino en el de conocer por cualquier vía lo que hacen los trabajadores sociales.

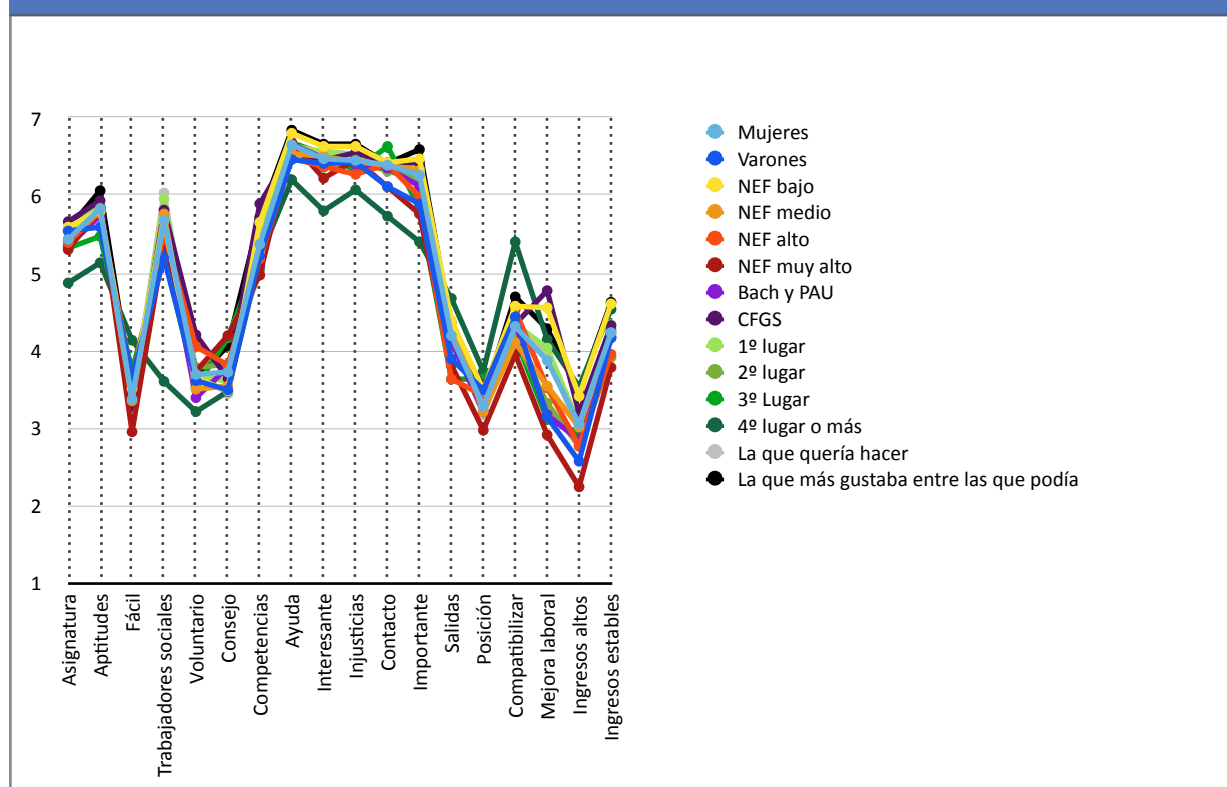
Se ha de destacar también que uno de los ítem con media más alta es el que relaciona la elección con la lucha por las injusticias sociales, cuestión que, como se verá, contrasta con la respuesta espontánea en la pregunta abierta donde son relativamente pocos quienes lo incluyen.

Se puede hablar de coincidencia con la mayor parte de los estudios que analizan la elección de trabajo social, vistos en el capítulo 5, en el sentido de que las motivaciones de carácter altruista están muy por encima de las motivaciones pragmáticas, aunque la distancia entre unas y otras no es tan grande como la que obtienen, por ejemplo, Cubillos et al. (2017) que utilizando una escala de 1 a 10 observan medias para los ítems relativos a motivaciones instrumentales por debajo de 1, mientras que en nuestra investigación están todas entre 2,5 y 4,5, muy por debajo de las razones de carácter altruista que se sitúan por encima de 6 (en una escala de 1 a 7) pero con medias que no se sitúan en valores tan extremos sino más próximos al punto medio. Por lo que, aunque el orden es el mismo, la distancia es mucho menor, de manera que, aunque las razones de tipo pragmático no están entre las más importantes, tampoco se puede afirmar que no tengan ninguna influencia; además, hay diferencias importantes entre unas y otras. Por tanto, se puede afirmar que lo encontrado sitúa las razones declaradas de la elección en línea con los trabajos que subrayan la existencia de un complejo entramado de motivaciones entre las que destacan las de tipo altruista pero entremezcladas con motivaciones más instrumentales (Fortunato et al., 2007; Stevens et al., 2012; Bukuluki et al., 2017; Stoltzfus, 2017).



Tampoco se observan, como en el caso de Liedgren y Gudrun (2015), dos perfiles, unos alumnos más individualistas y otros más altruistas, ya que, en general, el perfil es muy similar en la mayor parte de los alumnos. Por ello es por lo que, una vez vista la distribución de los motivos para el conjunto del estudiantado, nos hemos preguntado si hay variaciones importantes entre unos y otros grupos según una serie de variables (sexo, NEF, tipo de acceso, lugar del Trabajo Social en la preinscripción y razón para ponerla en primer lugar entre quienes la eligieron en primer lugar). Los resultados se ofrecen en la tabla 34 del anexo 4 y en una serie de gráficos (figuras 46 a 51) en este capítulo.

**Figura 46. Comparación de medias de los motivos para la elección según Sexo, NEF, Tipo de acceso, Orden de elección y Razón entre los que eligieron Trabajo Social en primer lugar.**

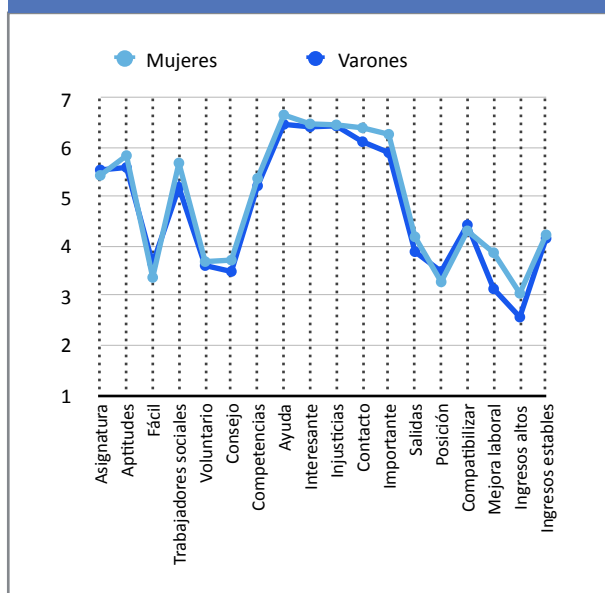


Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la figura 46 no son muy grandes las diferencias entre unos y otros grupos en cuanto a su posicionamiento respecto a las diferentes razones. El grupo que más destaca por sus diferencias con los demás son quienes han elegido Trabajo Social como cuarta o posterior opción (que son solo un 5% del total) y, en menor medida, y solo para algunos ítems, quienes tienen un NEF muy alto. No obstante, con objeto de poder hacer un análisis más pormenorizado, a continuación se ofrecen los gráficos de las diferencias de media de cada variable por separado.

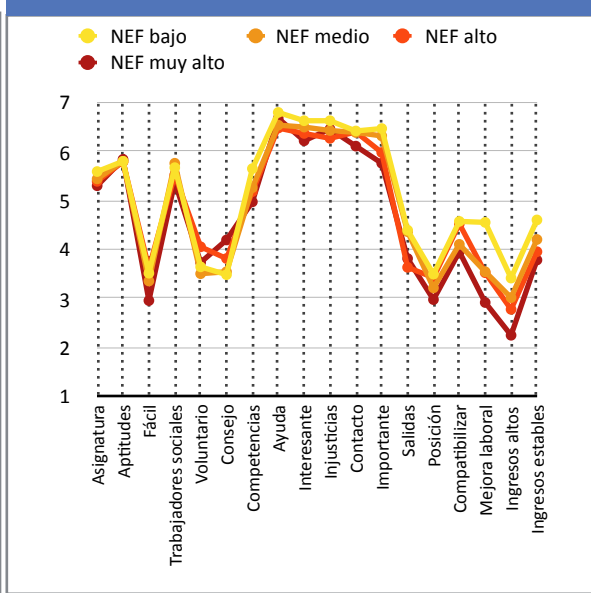
En el caso del sexo (figura 47), no hay grandes diferencias; donde se dan las diferencias más grandes, que en ningún caso son altas, es en la importancia de la profesión y en el contacto con los otros así como la posibilidad de mejorar el trabajo y los ingresos altos. Por lo que, frente a otras investigaciones que encuentran diferencias significativas en las motivaciones de varones y mujeres (Bowie y Hancock, 2000; Stevens et al., 2012 y Liedgren y Gudrun, 2015) en este caso, al menos en el planteamiento cuantitativo, no se observan diferencias importantes.

Figura 47. Comparación de medias de los motivos para la elección según Sexo



Fuente: elaboración propia

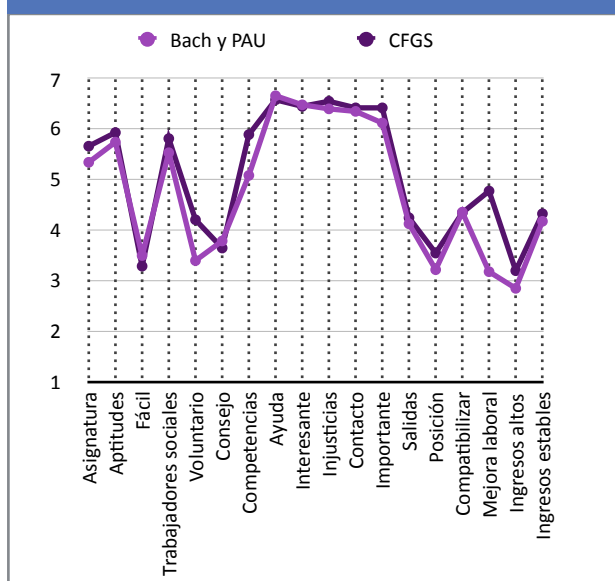
Figura 48. Comparación de medias de los motivos para la elección según NEF



Fuente: elaboración propia

En el caso del NEF (figura 48), aunque las diferencias que se observan no son muy grandes, en muchos de los ítems, especialmente los que tienen un carácter más instrumental, aunque no solo en ellos, las medias aparecen perfectamente ordenadas según NEF. Cuanto más alta la media, más bajo el NEF; siendo especialmente acusada esta diferencia en dos ítems: el relativo a la posibilidad de mejora laboral, lo que se podría interpretar en el sentido de que cuanto menor es el NEF mayor posibilidad de estar trabajando y, en el relativo a la importancia de tener unos ingresos altos. También aparece este orden en la importancia que se percibe de la profesión, sin embargo no aparecen diferencias respecto al conocimiento previo de la labor de los trabajadores sociales.

Figura 49. Comparación de medias de los motivos para la elección según Tipo de acceso



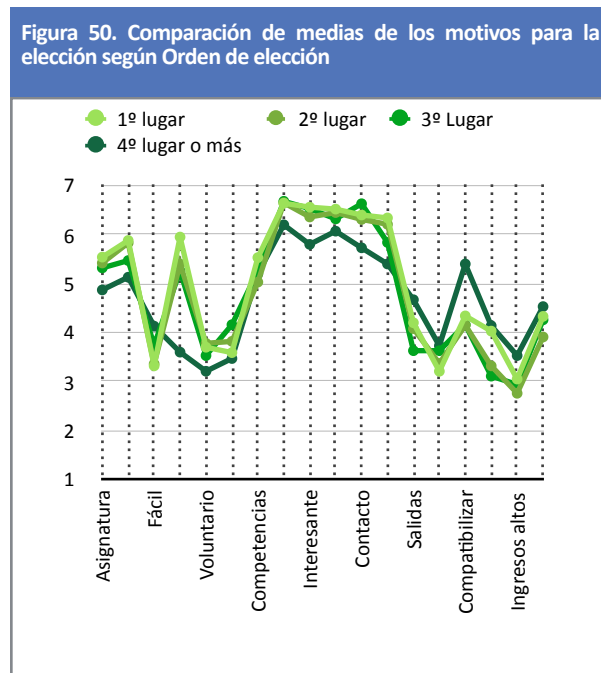
Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias según el tipo de acceso (Bachillerato y Pau o CFGS) (figura 49), la más alta se da respecto a la posibilidad de mejorar la situación laboral, lo que se relaciona con un mayor porcentaje de personas trabajando dentro de quienes acceden a través de CFGS. Además es también mayor la media respecto a reconocer el voluntariado previo como factor importante para la elección, así como la importancia que se da a una mejora de las competencias profesionales y a las asignaturas de la carrera, lo cual, como se verá, coincide con las características distintivas de este grupo que han aparecido en la pregunta abierta sobre las razones de la elección.

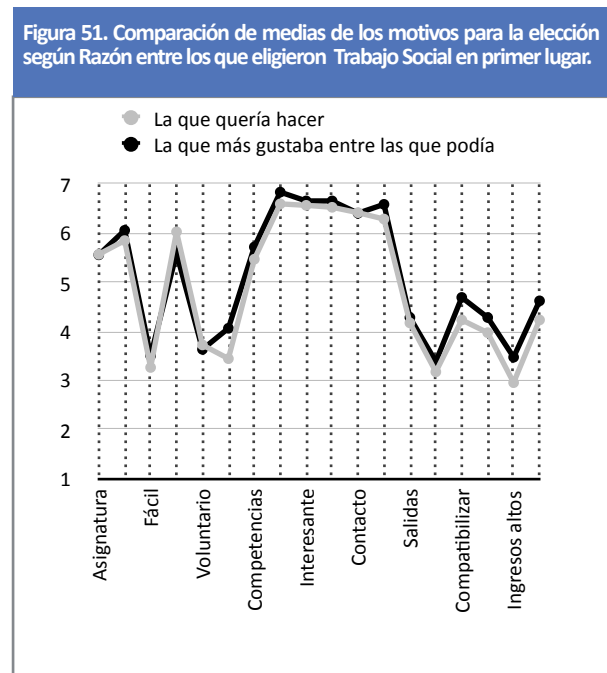
Respecto al orden de la elección, no existen diferencias importantes en cuanto a la valoración de las razones propuestas entre quienes la han elegido en

primer, segundo o tercer lugar (obviamente, tal como se verá en la pregunta abierta, muchos de los que no la han elegido en primera opción argumentan la nota y el parecido de la carrera que querían hacer con Trabajo Social como razones fundamentales)

. Donde sí se observan diferencias importantes es en el grupo de electores que no habían puesto Trabajo Social en los tres primeros lugares, lo que significa que estos estudios no estaban entre los de su preferencia lo que, tal como se ve en la figura 50, hace que sus razones se alejen de las del resto.



Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las diferencias entre quienes la eligieron en primer lugar porque era la que realmente querían hacer y quienes la eligieron porque por su nota no podían acceder a la que realmente querían hacer (figura 51), no se observan diferencias importantes más allá de que valoran algo más alto los motivos instrumentales y, sobre todo, reconocen el consejo de otros en su elección, aquellos que la han elegido porque era la preferida entre las que podían acceder por su nota.

Tal como se ha visto, el análisis de esta pregunta permite conocer las grandes tendencias en lo relativo a los motivos de la elección, es decir, las razones que les han atraído hacia el Trabajo Social, pero, al tratarse de un listado, no permite conocer la complejidad del proceso de elección al que, desde nuestra perspectiva, solo se puede acceder mediante una aproximación cualitativa.

De manera que, una vez trazadas las líneas generales que permiten describir y visualizar las principales tendencias y grupos en la población investigada, que nos pueden ayudar a enmarcar los discursos, nos aproximamos a estos discursos sobre el proceso de elección desde una perspectiva cualitativa en una doble aproximación que, en un primer momento, se centra en el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario, a través de relatos cortos, escritos, elaborados individualmente, en el que el interlocutor es la investigadora; para, en un segundo momento, llegar a los discursos orales, más amplios, contruidos en el transcurso de la reunión del grupo y en los que, por tanto, los interlocutores son personas que, como ellos, han elegido Trabajo Social.

### 8.3.4. Segundo contacto con los discursos sobre la elección: análisis de las preguntas abiertas

Tal como hemos señalado, de acuerdo con los objetivos de la investigación, se han querido dejar tres preguntas abiertas en el cuestionario definitivo, no por problemas en su cierre, sino para llegar al relato espontáneo de las personas investigadas con sus propias palabras. Tres son las cuestiones que se han querido dejar abiertas: las razones de la elección, las características percibidas como importantes en las personas que quieren hacer trabajo social, lo que lleva a la imagen percibida de los trabajadores sociales y el trabajo social y, por último, la explicación de la presencia mayoritaria de mujeres en trabajo social que, entre otras cosas, lleva a descubrir la posible influencia, tanto en los discursos como en la propia elección, de los estereotipos tradicionales de género así como a la (posible) conciencia sobre dichos estereotipos. De manera que en las tres preguntas se abordan aspectos relacionados con la elección desde ángulos diferentes -y complementarios- que llevan a diferentes formas discursivas. En la primera se pide reflexionar y verbalizar las razones personales de la elección, lo que, en general, lleva a una mezcla de descripción y explicación y, en ocasiones, justificación de la elección, por lo general, en primera persona. En la segunda, la descripción de los rasgos percibidos como necesarios y/o importantes para un determinado colectivo, lleva a la descripción y/o enumeración. La tercera lleva a un discurso explicativo sobre la presencia mayoritaria de mujeres

En el anexo 5 se ofrece la transcripción de las tres preguntas abiertas junto con cuatro datos más para cada persona: número de cuestionario, sexo, si es no primera opción y si el acceso es a través de CFGS o bachillerato y PAU. Durante la exposición, cuando se citen algunas de las respuestas se dará el número de cuestionario de manera que el lector pueda saber, cuando no se especifique en la propia redacción, algunas de las características de quienes responden.

#### 8.3.4.1. Las razones de la elección

La pregunta abierta sobre las razones de la elección del grado de Trabajo Social se ha incluido casi al principio del cuestionario, en la primera página, de forma que no se viera influida por las otras preguntas (ver anexo 3). En concreto, la pregunta, para cuya respuesta se reservaron ocho líneas era: *¿Puedes explicar brevemente las razones por las que te decidiste a elegir estos estudios?* En general se observó una buena disposición y ganas de expresarse ya que de los 283 alumnos que contestaron el cuestionario solo 5 dejaron esta pregunta en blanco lo que, tratándose de una pregunta abierta supone un altísimo porcentaje de respuestas. Para su análisis nos hemos apoyado en una variedad de procedimientos que van desde la codificación a la elaboración de mapas conceptuales pasando incluso por el recuento de algunas de las palabras que más aparecen.

Para la elaboración de las categorías nos hemos apoyado, en primer lugar, en lo encontrado en el análisis del cuestionario de prueba y a partir de esta primera categorización se han ido refinando y añadiendo más categorías hasta lograr un grado alto de exhaustividad, en el sentido de poder incluir la casi totalidad de los argumentos encontrados. Bien es verdad que en ocasiones había argumentos demasiado vagos o generales como para poder incluirlos en alguna categoría concreta. Además, desde el primer momento se tuvo claro que no se trataba de incluir en las categorías a las personas sino a los argumentos, de manera que segmentos diferentes de la respuesta de una persona se podían codificar en diversas categorías. En un primer momento, la codificación se ha hecho sin tener presente si la persona que contestaba era hombre o mujer, si lo había elegido en primera u otra opción y el tipo de acceso, aunque en muchos de los relatos aparecían referencias a las dos últimas cuestiones. Posteriormente se trató de ver si existían diferencias importantes según algunos de los criterios antes expresados.

Son muchos y muy diferentes los argumentos que dan los estudiantes para justificar su elección. A partir de todas las respuestas se ha elaborado un listado con las principales categorías en las que, en un primer nivel, se han organizado las diferentes respuestas ordenadas aproximadamente de las más a las menos frecuentes. En ocasiones se trata de argumentos que se dan solo en un grupo particular de estudiantes, en cuyo caso se especifica:

- “Porque me gusta ayudar a las personas”.
- (SOLO QUIENES ACCEDEN A TRAVÉS DEL CICLO): Buena experiencia en el ciclo de Integración Social ligada al deseo de ampliar estudios, conocimientos.
- Elección ligada a experiencias personales muy diversas (voluntariado, relación con trabajadores sociales y servicios sociales, experiencias de exclusión, de maltrato).
- Motivaciones políticas, deseo de cambio, de acabar con las injusticias sociales, de solidaridad, de compromiso.
- “Porque es lo que quiero hacer en un futuro.”
- Por coincidencia con sus características personales: “me pega”, “se me da bien”.
- (SÓLO QUIENES NO HAN ELEGIDO T.S. EN PRIMERA OPCIÓN): Por coincidencia en las asignaturas o las salidas con la carrera que habían elegido en primer lugar o hubieran elegido si les hubiera dado la nota.
- Por las características profesionales.
- “Porque me gusta trabajar en algo relacionado con la gente, con lo social.”
- “Por realizarme, crecer como persona.”
- “Porque me gusta la carrera, es bonita, interesante.”
- Por el interés por trabajar con algún colectivo concreto.
- Por las salidas que tiene.
- Como medio para acceder a otra profesión/estudios.
- “Porque me animaron, me lo aconsejaron.”

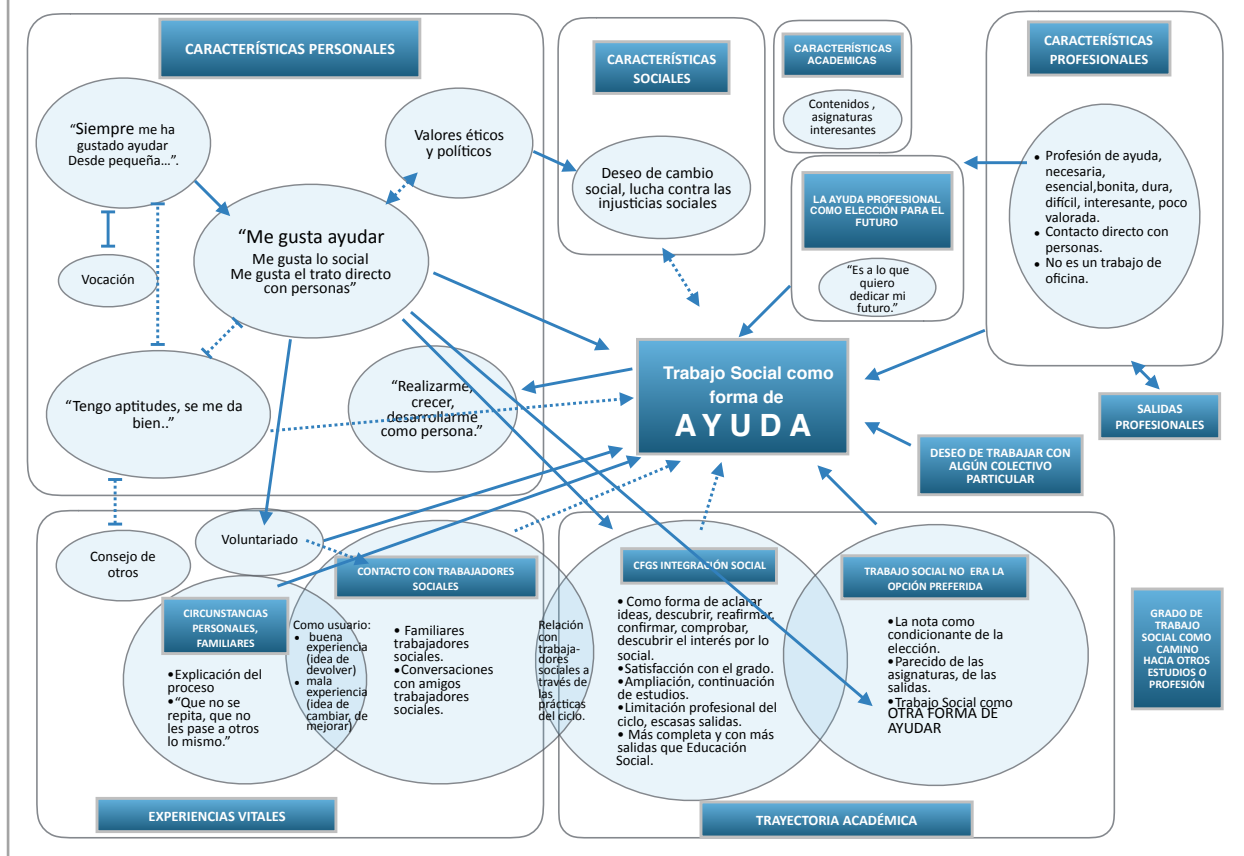
En esta primera aproximación hemos querido quedarnos, cuando ha sido posible, con las propias expresiones usadas con más frecuencia por los estudiantes para identificar las diferentes categorías que posteriormente se han ido, por una parte, agrupando en categorías más amplias y, por otra, analizando por separado pero teniendo en cuenta las relaciones entre unas y otras así como una serie de ejes que estructuran los diferentes discursos sobre la elección. A partir de todo ello se ha elaborado un mapa conceptual que trata de ofrecer una visión de conjunto, necesariamente reducida y esquemática, de la complejidad y diversidad de los diferentes discursos sobre la elección, así como las líneas generales que destacan y en las que convergen la mayor parte de quienes eligen Trabajo Social. Mapa que aparece reflejado en la figura 52<sup>486</sup> que servirá como hilo conductor para la reflexión sobre los discursos acerca de la elección.

La idea central, que más se repite y que aparece, o bien sola o acompañando a otras razones, es la de ayudar. *Me gusta ayudar, quiero ayudar, es una profesión desde la que se puede ayudar.* Este es el eje central en torno al que giran y con el que se relacionan la mayor parte del resto de los argumentos. Esta idea está presente de una u otra forma en la mayor parte de los discursos y en casi todos los diferentes grupos de estudiantes. Y en esto coincide nuestro estudio con la mayor parte de los analizado en el capítulo 5.<sup>487</sup>

<sup>486</sup> Todos los mapas conceptuales, aunque se han incluido aquí para facilitar la lectura, están también ampliados en el anexo 5 para facilitar una lectura más detallada.

<sup>487</sup> Igual que en capítulos anteriores, solo cuando se haga referencia a algún texto concreto de los comentados en capítulos anteriores se incluirán las referencias, cuando se habla de algún aspecto compartido por muchos de ellos no se incluyen referencias para evitar repeticiones.

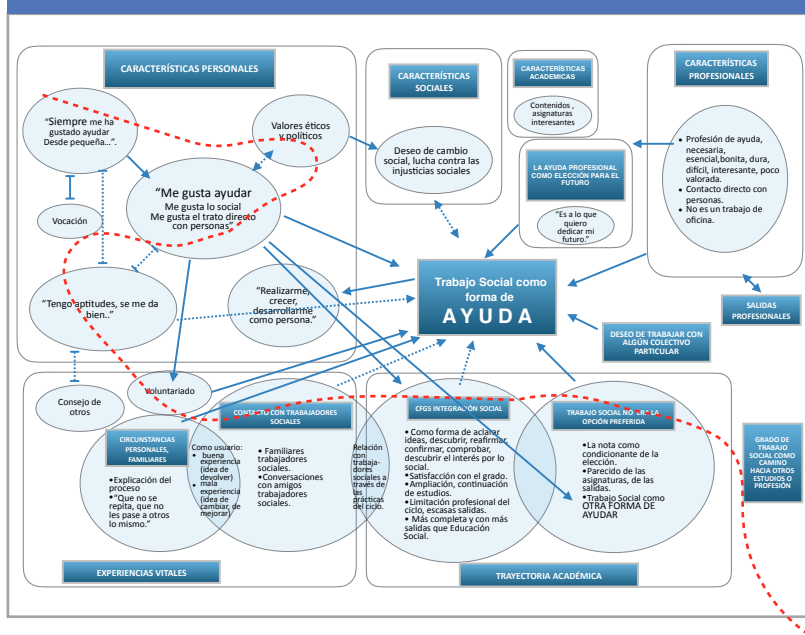
Figura 52. Análisis de las razones de la elección según las respuestas de la pregunta abierta



Fuente: elaboración propia

Hay un eje que atraviesa las diferentes respuestas que es el del tiempo. Mientras algunas respuestas

Figura 53. El eje del tiempo



Fuente: elaboración propia

justifican su elección por el pasado (siempre me ha gustado, experiencia vitales, trayectoria académica, etc.), otras lo centran en el presente (me gusta, se me da bien, tengo ciertos valores o pensamiento político) y otras se fundamentan en diversos deseos de cara al futuro. Bien entendido, que se trata del eje temporal que se destaca en la argumentación de cada persona, en la que, en ocasiones, aparece de forma exclusiva un momento del tiempo, mientras que en otras se mezclan en la explicación pasado, presente y futuro. En la figura 53 se muestra mediante una línea roja la separación entre los



argumentos que tienen el peso central en el pasado y los que lo tienen en el futuro. Aunque la intención era trazar una línea diagonal desde el vértice superior izquierdo al inferior derecho, la limitación del espacio y la complejidad de las respuestas en las que se mezclan diferentes criterios no lo ha permitido; no obstante, en líneas generales, los argumentos que se sitúan más cerca de la parte inferior o de la izquierda sitúan la base de su elección en el pasado; los que aparecen más cerca de la parte superior o la derecha, en el futuro; mientras que los que están más cerca de la diagonal lo hacen por el presente.

Dentro de las referencias al pasado se puede observar también una oposición interesante entre quienes sitúan en algún momento concreto del tiempo o en alguna experiencia determinada el origen de su interés por lo social o por la ayuda o por el propio trabajo social, frente a quienes recurren a la idea de permanencia, de constancia: “siempre me ha gustado”, “desde pequeña...”, en una argumentación de la elección en la que frente a la experiencia se opone la esencia, algo similar a lo que Rodríguez Menéndez et al. (2016) denominaban la “ideología del gusto innato” y a lo que encuentra Robles (2013) en Argentina cuando analiza también la elección de trabajo social y subraya la frecuencia de la expresión “siempre...”.

Hay un último eje, que de forma difusa separa la parte superior de la inferior, que es la necesidad de argumentar y justificar la elección. En general, en la parte superior los argumentos son escasos y se suelen limitar al deseo de ayuda o a la existencia de alguna característica personal, social, académica o profesional, mientras que en la parte inferior, los argumentos tienden a ser más concretos, precisos y detallados e, incluso, en algunos casos se trata, más que de explicar, de justificar la elección.

Por lo que al eje central, que es la ayuda, han de añadirse el tiempo, la necesidad de argumentar más o menos la elección así como el aspecto que se destaca al argumentar los motivos: características personales

sociales, académicas, profesionales, experiencias vitales o trayectoria académica, entre las principales. Todas ellas son las cuestiones que se han tenido en cuenta y se han tratado de incorporar y reflejar en el mapa conceptual.

**Tabla nº 65. Palabras con significado\* más utilizadas en la respuesta a la pregunta “¿Puedes explicar brevemente las razones por las que te decidiste a elegir estos estudios?”**

Ayuda	147
gusto/ar	127
persona/s	118
demás	51
siempre	48
sociedad	35
gente	31
cambio	24
nota	17
profesión	17
salidas	15
futuro	15
voluntario/a	13
asignatura/s	12
problemas	12
vocación	12
conocimiento	7
injusticia/s	6
lucha/r	6
*(Se han excluido del recuento “social” y “trabajo social”)	
Fuente: elaboración propia	

Tal como se ha dicho, la idea central que aparece y en la que confluyen una gran parte de las respuestas es el *deseo de ayuda*. En la tabla 65 se incluye un recuento de la frecuencia con la que aparecen las palabras con significado (excluyendo nexos, artículos, pronombres, etc.). La que más aparece es *ayuda* que, si se junta con las tres siguientes, forma la frase más repetida en las diferentes respuestas: *me gusta ayudar a las personas, a los demás*. En esto hay coincidencia con lo encontrado en la pregunta cerrada. Sin embargo, en aquella, la idea de cambio social, de lucha contra las injusticias sociales aunque aparecía por debajo, estaba muy próxima. Sin embargo en las respuestas a la pregunta abierta, la distancia entre una y otra es muy considerable: son relativamente pocas las personas que hablan de cambio, injusticia o lucha y que se refieren a sus valores políticos o éticos para explicar su elección. También destacan las escasas referencias a la adquisición de conocimientos o competencias, excepto en el caso de quienes provienen del CFGS de Integración Social que sí subrayan la idea de ampliar conocimientos o competencias.

La mayor parte de los argumentos se ligan con algún aspecto personal: gustos, aptitudes, deseos, experiencias vitales o trayectoria escolar. Y, en muchas ocasiones, estas referencias se ligan a la idea de ayuda, presente en todos los grupos con independencia del sexo, el tipo de acceso e incluso el lugar en el que se ha elegido Trabajo Social ya que, entre quienes no lo tenían como su primera opción, se insiste con frecuencia en la ayuda como nexo de unión entre el grado que querían hacer y Trabajo Social:

Quería dedicar mi trabajo a **ayudar los demás, a través de una carrera u otra.**(c.59)

Porque **me interesaba una carrera en la que pudiera ayudar a los demás de cualquier forma posible.** (c.94)

**Tanto psicología como esta carrera buscan un modo de ayudar...**(c.108)

Aparte de porque no **me dio para psicología, me animaron a hacerla ya que me gusta ayudar a la gente...**(c.141).

Debido a que se parecía a la carrera que quería hacer y debido a que también tiene **conexión con las personas y con la ayuda.**(c.240)

Muchas de las respuestas que explican la elección por el deseo y el gusto por ayudar son cortas ya que encuentran en la ayuda la principal y suficiente razón para argumentar la elección. En la tabla 66 se han incluido ejemplos de este tipo de respuestas según el sexo, la vía de acceso y si es o no primera opción ya que no se encuentran diferencias entre unos y otros grupos en cuanto a la referencia a la ayuda como argumento central de su elección, de modo que si aparecen menos varones es porque son muchos menos los que hay en la muestra así como entre los estudiantes de Trabajo Social.

Tabla nº 66. Ejemplos de personas cuyo principal argumento para la elección es la ayuda				
	Mujeres		Varones	
	1ª opción	no 1ª opción	1ª opción	no 1ª opción
<b>acceso : bachiller</b>	<p>Por la ayuda a las personas, me encanta. (25)</p> <p>Es una carrera que me permitirá ayudar a los otros que es lo que quiero hacer en mi vida.(c.45)</p> <p>Para ayudar a las personas que lo necesitan.(c.111)</p> <p>Quería ayudar a la gente de una u otra forma y esta carrera me parecía la más adecuada.(C.169)</p> <p>Porque me gusta el poder ayudar a las personas que más lo necesitan. (186)</p> <p>Porque quería ayudar a los demás.(239)</p>	<p>Porque me interesa ayudar a las personas.(c.12)</p> <p>Quería ayudar a las personas con sus problemas y ayudar al mundo a ser mejor.(c.231)</p> <p>Me gusta ayudar a las personas y pasar el tiempo con ellas.(c.282)</p> <p>Me gusta trabajar con el colectivo, ayudar a la gente que precisa de mi ayuda.(c.193)</p>	<p>Para poder ayudar a los que realmente necesitan. (c.17)</p> <p>Porque me gustaría ayudar a los demás.” (c.241)</p>	<p>....Me gustan las <b>p e r s o n a s</b> y <b>ayudar</b>....(c.260)</p>
<b>acceso: ciclo formativo</b>	<p>Porque me gusta ayudar a las personas a superar sus dificultades. (3)</p> <p>Porque me gusta ayudar los demás.(c.39)</p> <p>Para ayudar a la gente más desfavorecida(c.42)</p> <p>Me parece que es una de las carreras por las que más se puede ayudar a las personas.(c.178)</p>	<p>En un futuro me veo trabajando en lo que realmente me gusta que es ayudar a la gente para que pueda llevar una vida digna.(C.62)</p>	<p>Porque me gusta ayudar, lo social y preocuparme por los intereses de los demás.(c.8)</p>	<p>Para ayudar a las personas que lo necesitan.(c.166)</p>
Fuente: elaboración propia				

En ocasiones, se destaca el trabajo social como una forma diferente de ayuda, como un tipo de “ayuda social”, como una forma de ayuda “desde otra perspectiva”, idea que aparece , sobre todo, en las personas que hubieran elegido Psicología, distanciando, de este modo, el tipo de ayuda psicológica del tipo de ayuda propia del trabajo social:

Porque desde siempre he sabido que yo con lo que quiero trabajar es con personas ayudándoles en la medida de lo posible. **En principio pensaba que lo que quería era ayudar desde el punto de vista psicológico, pero me estoy dando cuenta que la ayuda social** también me apasiona (O eso creo).(c.92)

**Yo había elegido psicología para poder ayudar a las personas, por tanto, trabajo social me daba esta opción desde otra perspectiva.**(c.142)

**Siempre me ha llamado la atención el conocer y ayudar a las personas de la forma que sea**, por eso escogí bachillerato de ciencias Y más adelante descubrí que la psicología era fantástica pues era una forma de ayudar a las personas con tan solo la palabra. No me llegaba la nota pero trabajo social me parecía prácticamente lo mismo, me llamaba la atención que el proceso se asociaba en cierto modo y **era una forma de ayudar a las personas desde otra perspectiva más humana.**(c.270)

Entre quienes encuentran en la ayuda su principal argumento, un grupo relativamente numeroso marca el énfasis en la idea de permanencia, de constancia: “Siempre me ha gustado”, “Desde pequeña me ha gustado”; en el que la idea de ayuda, por tanto, se liga a la de propia identidad personal como característica que, aunque no se dice explícitamente, se considera innata al no asociarse a ninguna experiencia o situación: simplemente se afirma y se destaca que siempre ha sido así.

**..Siempre he tenido muy claro que quería orientar mi vida profesional a la ayuda de los demás** y contribuir positivamente así con la sociedad. (c.9)

**Siempre me ha gustado poder ayudar a la gente**, me siento comprometida con la sociedad y siento que me gustaría poder ayudar a la gente más desfavorecida.(84)

**Porque siempre me ha gustado ayudar a los demás.** Empatizo muy bien con la gente. (c.90)

**Desde la infancia sabía que de mayor quería trabajar para ayudar a las personas.**(c.96)

**Siempre me ha gustado y llamado la atención el poder ayudar a los demás** en lo que pueda y pienso que esta carrera se acomoda lo que quería.(c.97)

**Desde pequeña me ha gustado poder ayudar a las personas**, en especial a los que más lo necesitan... (c.117)

Porque **siempre me ha gustado poder ayudar** a las personas.(c.243)

Y, en muchos casos, desde ese sentimiento de permanencia se proyecta explícitamente hacia el futuro la continuidad en la dedicación a la ayuda:

**Siempre había tenido claro lo que quería hacer con mi futuro, ayudar a las personas...**(c.11)

**Siempre me ha atraído la idea de trabajar directamente con y para las personas.** Además en **mi idea de futuro** entraba dedicarme a una profesión que de alguna manera contribuyera a ayudar y mejorar la sociedad y esta carrera cumple este objetivo.(c.279)

En ocasiones se va un paso más allá y se liga este sentimiento de esencia identitaria con la idea de  *darse a los demás*, de entrega, que, por una parte, remite a la idea de misión, de vocación religiosa y, por otra, entronca claramente con el estereotipo tradicional femenino de “ser para otros”:

Siempre he tenido claro que **yo quería dedicar mi vida a ayudar a las personas** y esta carrera me permite hacerlo, y encima de una manera directa.(c.5)

Desde pequeña me ha gustado poder ayudar a los demás y **dar una parte de mí a otros.**(18)

Porque siempre me ha interesado esta carrera, el tema de ayudar a los demás y **dar mi vida** haciendo mejor la vida de la gente que lo necesita me llama mucho la atención.(195)

La idea de vocación ligada a la elección, aunque no aparece como referencia explícita con tanta frecuencia como en otros estudios, sí lo hace y, en muchos casos ligada a la idea de permanencia, de vocación temprana, que va con la persona:

**Es muy vocacional...**(c.66)

**Es una carrera vocacional** y siempre he querido ayudar a la gente con algo o aportar al mundo.(c.116).

Porque **siento verdadera vocación** ...(c.158)

**Por vocación**, era la carrera que me gustaba desde pequeña. Además lo reafirmé hacer el módulo de integración social.(c.192)

Esta idea de vocación, de compromiso y “capacidad de entrega a los demás” se encuentra en las personas que eligen trabajo social desde sus inicios. Gil Parejo(2014) cita un estudio de Elsa Hörler del año 61 en el que liga la elección de trabajo social con el componente vocacional y el sentimiento de abnegación; Molina (1990) cuando analiza tres estudios en España de 1970, 1983 y 1986<sup>488</sup> dice que en ellos se reiteran las mismas motivaciones:

En dichos estudios (...) consideran que el “compromiso personal” y “una capacidad de entrega a los demás”, son cualidades necesarias, ya que esta carrera, afirman, no debe cursarse por el mero hecho de “hacer algo”, sino por “vocación” y deseo de contribuir a mejorar las situaciones sociales.

Cualidades y actitudes profesionales que no se alejan de las exigidas por los promotores y formadores de las primeras escuelas y que responden a un ciego “perfil ideal” de la personalidad del trabajador social.(194)

Capacidad de entrega y darse a los demás que son la que se subrayan y alientan desde el discurso de la excelencia relacionándolo con el rol materno; idea que, tal como se ha visto en el capítulo 5, atraviesa muchos de los relatos que se hacían y se hacen sobre las características de una trabajadora social; idea además en la que los límites entre lo personal y lo profesional están difusos.

Ideas, la de la vocación y la entrega a los demás como factores para la elección, que aborda Bourdieu en diversas ocasiones, especialmente en *La dominación masculina* subrayando que no puede pensarse como esencia individual con la que se nace por su íntima conexión con el *habitus* al producir una armonía entre las posiciones y las disposiciones:

la lógica, esencialmente social, de lo que se llama la “vocación” tiene como efecto producir tales encuentros armoniosos entre las disposiciones y las posiciones que hacen que las víctimas de la dominación psicológica puedan realizar *dichosamente* (en su doble sentido) las tareas subalternas o subordinadas atribuidas a sus virtudes de sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación.(Bourdieu, 2005a,77)

Pero esta cita de Bourdieu, estando con él de acuerdo en lo esencial, el carácter social de la vocación, aunque se viva como algo innato, peca, de alguna forma, de lo mismo que critica que es la reproducción de criterios de valor en los que se liga lo importante a los varones al calificar de “subalternas o subordinadas” algunas de las tareas hacia las que “por vocación” se dirigen las mujeres. Además, esa referencia a la vocación y la entrega a los demás, se da de forma explícita solo en unas algunas de las personas que eligen Trabajo Social, pero no puede explicar las elecciones de una mayoría y menos por esa dominación ya que muchas de las mujeres que eligen Trabajo Social lo hacen desde una perspectiva claramente crítica y feminista.

Además del deseo y el gusto por la ayuda, en ocasiones se destaca como punto focal de la elección el *interés por lo social*:

Me gusta el tema de lo social.(c.35)

Siempre me ha gustado el mundo social y siempre he tenido claro que era algo a lo que me quería dedicar..(c.88)

También aparece como motivo de la elección el *deseo de trabajar con personas* que, en muchas ocasiones, se relaciona también con la ayuda y/o con el trabajo con algún colectivo particular:

Porque desde un principio quería **trabajar con personas** y era la carrera que más me gustaba por los colectivos que trataba.(c.61)

---

<sup>488</sup> Se trata del estudio de Vázquez (1971), Fundación Empresa (1983) y el realizado a estudiantes de Trabajo Social de la Complutense cuyos resultados se analizan en el número 0 de la revista Cuadernos de Trabajo Social (1986)

Me gustaría **trabajar con personas** y estudiar sus problemas y posibles soluciones a ellos. Me gusta colaborar de una forma cercana. (c.161)

Me gusta todo aquello **relacionado con el trato humano**, ayudar a aquellas personas que realmente lo necesitan, escucharlas, sentir lo que siente y hacer posible que su vida sea mucho mejor.(c.28)

Me gusta **trabajar con personas** y especialmente menores.(c.115)

Siempre he tenido claro que quería estudiar **algo relacionado con las personas**, trabajar con ellas, no en una oficina, y en particular me llamaba la atención las drogodependientes y disminuidos mentales. En un principio y desde cuarto de la ESO, me llamó la psicología, trabajar con las personas ayudándoles a cambiar su estructura, haciéndoles recapacitar, pero a finales de bachillerato, después de selectividad me di cuenta que no me llegaba la nota y descubrí que trabajo social ayuda a las personas desde otra perspectiva que también me gusta, de hecho me llama la atención también poder gestionar los recursos para ofrecerles las ayudas.(c.273)

Esta idea de trabajar con personas y no en una oficina aparece en algún relato más y forma parte de una imagen idealizada del trabajo social centrada en la intervención directa y remite a la tensión gestión-intervención a la que se ha hecho referencia en el capítulo 5 y que, en una reciente tesis sobre la identidad de los trabajadores sociales se considera como punto nuclear de los problemas de identidad en la actualidad (Martín Estalayo, 2012).

Otro de los argumentos para la elección ligado a características personales es el que destaca algunas aptitudes que se consideran importantes para la profesión, especialmente el trato con personas y la empatía. La idea de *se me da bien* aparece sola o acompañada de otros motivos. Pero, sobre todo, se hace hincapié en la idea de *crecimiento y realización personal* que se puede conseguir tanto con la carrera como a través del proceso de ayuda:

Me parece una carrera muy bonita, en la que **puedo llegar a crecer mucho como persona**. Además pienso que demasiada gente necesita ayuda hoy en día.(c.224)

Me gusta trabajo social porque es la carrera en la que se estudia y se llegan a conocer los aspectos y actitudes de la sociedad y yo creo que este tipo de estudios **te ayuda a ser mejor persona** y a ver la sociedad de otra manera.(c.70)

Trabajo social es una carrera que **me ayuda a crecer como persona**.(c.236)

Porque me quería dedicar algo que ayudara a las personas y **me sintiera realizada**.(c.159)

Es lo que quiero hacer en la vida, ayudar ha sido lo que siempre me ha gustado y **no veo mejor forma de realizar mi vida y de realizarme** que esta. Quiero dedicarme a los demás.(c.202)

En otras ocasiones la elección se liga más a unos determinados valores éticos y políticos y, en ese caso, el foco se dirige más hacia el deseo de cambio social, de lucha contra las injusticias sociales en una actitud política de clara crítica al sistema:

1º. Veía la carrera de trabajo social como una de las pocas carreras que no me obligaba a largo tiempo a olvidar o modificar mis valores éticos.- 2º Veía la carrera como **una forma activarme políticamente** desde las instituciones, pudiendo poner mi grano de arena al cambio social que me gustaría que se diera. (c.265)

Siento que tengo la oportunidad de ayudar cambiar el mundo y la mejor manera de hacerlo es **luchando contra las desigualdades que sufren las personas** por no caer en el sistema capitalista en el que vivimos, que destruye la individualidad para tratar de crearnos como máquinas que sólo sirven para crear dinero. Es mi forma de participar en la sociedad. (c.52)

Para **comprender la realidad actual del sistema en el que vivimos y transformarla**.(c.151)

Para poder intentar solucionar **problemas en gente que son víctimas totales de la sociedad**.(c.156)

Porque **creo que es necesario un cambio y reforma social en nuestra sociedad**. Pienso que faltan muchas necesidades por cubrir. Era de las pocas carreras que me motivaban y gustaban.(c.89)

Y, aunque la idea de justicia social y cambio aparece, tal como se ha visto, en ocasiones como el principal o único motor de la elección, en muchos casos, como sucede con otras motivaciones, se liga el deseo de cambio estructural con la idea de ayuda:

Elegí trabajo social porque **siempre me ha gustado ayudar a la gente** y quería una profesión basada en ello. Además creo que actualmente **existen muchas injusticias sociales** y hay bastante gente que no puede suplir sus necesidades básicas y **me gustaría luchar y trabajar para intentar cambiarlo.**(c.1)

Me gusta **ayudar a las personas que intentan hacer un cambio en la sociedad.**(c.19)

Porque creo que **estamos subordinados** al estado siguiendo como ovejas al **patriarcado**. Por tanto **muchas personas son perjudicadas o excluidas y me gustaría ayudarlas.** (c.37)

Aparte de que me daba la nota era la que quería hacer porque **me considero una persona que le gusta ayudar a la gente y defender sus derechos y por lo tanto esta carrera reúnen ambas condiciones.**(c.74)

**Para luchar contra las injusticias sociales y poder ayudar a las personas** necesitadas y con problemas.(c.140)

De todas formas, hay que insistir de nuevo en que las personas que de manera espontánea subrayan aspectos que se pueden considerar claramente políticos como motivadores importantes de su elección se sitúan en torno a una quinta parte de quienes responden a esta pregunta, lo que contrasta con lo encontrado en la pregunta cerrada en la que un 66% daba la máxima puntuación (7) al ítem “Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré luchar contra las injusticias sociales” y, si se suman quienes puntúan con 6 o 7 se llega casi al 90” de las personas investigadas, lo que, quizá, pueda interpretarse en el sentido de que solo aquellos que se acercan al trabajo social con una clara conciencia política lo incluyen entre sus razones de manera espontánea, pero la idea de luchar contra las injusticias, cuando se presenta de forma explícita, es algo a lo que se adhieren la mayoría de los estudiantes. Por otra parte, cuando se les preguntó si estaban interesados por la política un 35,4% respondieron que no, lo que significa que, en muchos casos, la lucha contra las injusticias sociales no se considera una cuestión política, que es algo similar a lo encontrado por Bukuluki et al. (2017) en Uganda; lo que, de nuevo, lleva a los diferentes significados que el término “política” tiene y puede explicar, en parte, las grandes diferencias encontradas respecto a esta cuestión en los estudios de diferentes países en los que se pregunta explícitamente por la influencia de valores políticos en la elección.<sup>489</sup>

Cuestión que enlaza también con la que se aborda en varios estudios acerca de una aproximación al trabajo social desde una perspectiva más estructural o individual, en el sentido de situar la causa principal de los problemas en el propio individuo, desde una perspectiva neoliberal, o en cuestiones de tipo estructural desde una perspectiva más crítica. Gilligan (2007) encuentra a los estudiantes británicos más cerca del pensamiento neoliberal y, por tanto, con una perspectiva menos crítica; Guy (2014), a partir de respuestas cualitativas que posteriormente clasifica según su principal motivación, encuentra que solo un 3% de los estudiantes señalan como su primera motivación la lucha por la justicia social, pese a ello, finalmente llega a la conclusión de que la respuesta es más compleja y que no puede reducirse a caracterizar a los estudiantes como individualistas (centrados en la ayuda individual) o no, ya que, en general, se observa una superposición entre el deseo de ayudar y el de justicia social, conclusión similar a la que habían llegado Stevens et al. (2012) cuando se refieren a una “constelación de motivaciones subyacentes” en el sentido de una mezcla compleja de motivaciones. De acuerdo con ellos, consideramos que, incluso la apertura que ofrece una pregunta abierta es restringida al solicitar que expliquen, en un pequeño espacio, las *principales* razones, por lo que se queda corta para explorar en el plano individual el complejo entramado de experiencias y situaciones que llevan a una persona a decidirse por unos determinados estudios. Por lo que, si bien, esta primera apertura hacia lo cualitativo permite adentrarse

---

<sup>489</sup> Se remite al apartado 5.3.3 de esta tesis en el que se analizan las formas de abordar esta cuestión en diferentes estudios nacionales e internacionales.



y dar una cierta forma al entramado de motivaciones a nivel colectivo, no cabe duda, que la simple respuesta: “Porque me gusta ayudar” no permite situar a una persona en un plano más individualista que estructural, pues aunque esa haya sido su principal y única respuesta, el hecho de que casi un 90% cuando se ofrece la posibilidad de tener en cuenta la lucha por la justicia social la puntué con las máximas calificaciones lleva a la necesidad de ahondar en el concepto de ayuda tratando de entender cómo se origina el deseo de ayuda, desde qué valores se sustenta y cómo se entiende la relación de ayuda ya que, tal como señala Robles (2013) y se corrobora en este análisis, la inespecificidad de este concepto hace que se ligue a significados y valores muy diferentes, todo lo cual nos lleva hacia la necesidad de una mayor apertura hacia lo cualitativo para llegar a conocer en profundidad algunas de las cuestiones objeto de este estudio.

Por otra parte, siguiendo con el análisis de esta pregunta, hay muchas personas que son más concretas en la respuesta describiendo la influencia de alguna o algunas experiencias y/o la trayectoria académica en su elección, lo que no excluye que, además, muchas de estas respuestas se relacionen con el deseo o el gusto por la ayuda; es el caso claro de quienes refieren alguna experiencia en voluntariado:

Porque **soy voluntaria** y siempre me ha llamado la atención ayudar a los demás pero nunca me lo había planteado como una profesión hasta que me animaron y me aconsejaron que podría servir para esto y seguro que me gustaría.(c.13)

Quiero ayudar a la gente a afrontar sus problemas. Además he **hecho voluntariado** y he trabajado en una asociación y me parece que, aunque duro, es un trabajo reconfortante.(c.175)

En otras ocasiones se señala la experiencia de voluntariado como facilitadora del contacto con los trabajadores sociales y este contacto como razón de la elección:

Experiencias en voluntariados me han llevado a conocer el terreno del trabajo y la función del trabajador social.(c.80)

Comencé por ser voluntaria y al tratar con trabajadores y educadores sociales me gustó su trabajo.(c.176)

Contacto con trabajadores sociales, que al igual que en otros estudios (Pins, 1963 ; Hackett et al., 2003; Peña y Lillo, 2006 ; Wilson y McCrystal, 2007; Warde , 2009; Daniel, 2011; Stevens et al., 2012; Byrne , 2017) es uno de los motivos que se señalan para la elección; contacto que se produce a través de diferentes vías ya que junto con el voluntariado se entra en contacto también en las prácticas del CFGS de Integración Social:

Porque donde hice las prácticas del módulo había una trabajadora social y me gustó la labor que realizaba.(c.162)

Hice mis prácticas en un centro ocupacional para personas con discapacidad. La función que realizaba la trabajadora social de aquí me llamo mucho la atención. Hablé con la misma y tras la charla decidí incluir trabajos social en mis opciones.(c.246)

Por la existencia de familiares o amigos trabajadores sociales:

Mis tíos son trabajadores sociales.(c.32)

Conocí a una chica que había estudiado trabajo social y me explico en qué consistía, me llamo la atención aunque no me decidí en el momento, a la hora de pensar que estudiar me convenció.(c.95)

Elegí estos estudios porque me parecía la mejor manera de ayudar a la gente. Además familiares míos son trabajadores sociales y me animaron a ello.(c.209)

Y, sobre todo, por problemáticas familiares o personales que les pusieron en contacto como usuarios con trabajadores sociales. En este caso llama la atención que son tanto las buenas como las malas experiencias las que pueden llevar a estudiar trabajo social, tal como se encontró también en Inglaterra en el estudio de Stevens *et al.* (2012). En el primer caso con la idea de “devolver” lo que han recibido, en el segundo con la intención de mejorar y cambiar y que no les pase a otros lo que les pasó a ellos:

Cuando tenía 14 años me asignaron dos asistentes sociales y consideré que no lo hicieron bien y me gustaría aprender cómo hacerlo bien.(c.16)

Elegí trabajo social como segunda opción ya que en mi casa la situación no es muy buena y cuando hemos necesitado la ayuda de un trabajador social la respuesta no ha sido muy gratificante y para intentar cambiar la postura de los trabajadores sociales.(c.54)

Esta carrera siempre me había llamado la atención, pero ganó todavía más importancia cuando mi abuela sufrió su tercer ictus y tuvimos que solicitar la dependencia a la Comunidad de Madrid para pagar su residencia. El trabajador social nos ayudó dándonos las pautas a seguir para conseguirla y gracias a él el nivel económico de mi familia no se vio tan afectado.(c.100)

El motivo por el cual elegí estos estudios es por devolver toda la ayuda que he recibido por parte de educadores y trabajadores sociales.(c.103)

Porque quisiera ayudar a mujeres maltratadas por vía del trabajo social al igual que hicieron conmigo.(c.204)

Descubrí lo importante que es la profesión con mi trabajador social, considero en una sociedad con minorías debe existir gente que les ayude.(c.208)

En otras ocasiones también se hace referencia a diversas problemáticas personales y familiares como punto de partida para el proceso de elección de trabajo social, en este caso sin referencia a la relación con trabajadores sociales pero sí se mantiene la idea de que “no quiero que a otros les pase lo que a mí”:

Sufrí malos tratos por parte de mi primera pareja y mi hermana sufrió una discapacidad, por lo que creo he adquirido una sensibilidad social especial de querer cambiar los problemas e injusticias de la sociedad.(c.105)

Siento que es la mejor profesión que más pega conmigo, que por circunstancias familiares lo he vivido y quiero colaborar para que no se den ciertas situaciones.(c.211)

Creo que hay que hacer accesibles las necesidades básicas a todas las personas. Con experiencias personales me he dado cuenta que quiero ser el apoyo y el salvavidas de personas que lo necesitan. (c.248)

En cuanto a quienes hacen referencia a su trayectoria académica, el caso más frecuente se da entre los que acceden a través del CFGS de Integración Social quienes, además de compartir la mayor parte de los argumentos que se han ido citando con el resto de estudiantes, añaden otros que son específicos para este colectivo. Muchos de ellos hacen referencia a su satisfacción con el ciclo y a su deseo de ampliar estudios y seguir formándose como razón principal de su elección:

El ciclo me encantó y decidí ampliar mis estudios.(c.2)

Durante las prácticas del ciclo formativo de integración social me di cuenta que el mundo de lo social me gustaba y para ampliar mis estudios accedí a carrera de trabajo social.(c.85)

Porque vengo de hacer integración social y me gustó tanto que quiero ser trabajadora social; seguir formando y poder apoyar/ ayudar a las personas que lo necesiten.(c.222)

Hice el FP superior de integración social y en las prácticas vi que me encantaba, además de las clases teóricas y decidí seguir estudiando esa rama. (c.278)

También es muy frecuente entre quienes acceden desde el CFGS de Integración Social la referencia a estos estudios como los que les han servido para aclarar ideas, reafirmar, confirmar, comprobar o descubrir su interés por lo social y por la ayuda:

Siempre me ha llamado la atención todo lo que tenga que ver con las personas y la interacción entre ellas, además después de hacer el grado superior **comprobé** que era lo que más me gustaba dentro de las diferentes ramas de lo social.(c.145)

A terminar bachillerato tenía claro que quería estudiar este grado, no obstante, al realizar el grado superior **confirmé** que me gustan estos estudios que es a lo que me quiero dedicar. (c.174)

Porque al realizar integración social, **descubrí** que me gustaba mucho ayudar a los demás y aportar todas las cosas buenas que pueda y esté a mi alcance.(c.187)

Otro argumento para acceder al Grado de Trabajo Social entre quienes acceden desde Integración Social, de carácter más instrumental, es el relativo a las limitaciones del mismo por las escasas salidas, las limitaciones profesionales y la insuficiencia de los conocimientos adquiridos:

Tras finalizar el grado superior de integración social **los conocimientos adquiridos no eran los suficientes** y el interés me llevó seguir estudiando.(c.170)

En las prácticas de integración **me di cuenta que para responsabilizarte de los proyectos o programas necesitas un título universitario**, como quiero y me gusta trabajar en lo social y porque ahora puedo, aquí estoy! (c.268)

Realizar el módulo superior de integración social me motivó para seguir estudiando esta rama de servicios a la comunidad y **como el ciclo de integración social tiene pocas salidas** decidí hacer la carrera del trabajo social.(c.247)

Por tanto, aunque las personas procedentes del CFGS de Integración Social comparten con el resto de los estudiantes el tener la ayuda como eje central así como las diferentes variantes que se han ido viendo en relación con las motivaciones- ya que muchos de los ejemplos anteriormente citados para otras motivaciones eran de estudiantes procedentes de dicho ciclo-, comparten entre ellos una serie de motivaciones específicas y muy comunes, lo que unido a la percepción por parte del resto de los compañeros de la existencia de una cierta identidad común que se manifiesta en la denominación “los de integración”, hace de éste un grupo que dentro de los estudiantes de Trabajo Social merece una especial atención.

Por otra parte están los alumnos cuya primera opción no era el Grado de Trabajo Social que, obviamente, son quienes hacen referencia en mayor medida a la nota como condicionante de la elección. Dentro de ellos están algunos procedentes del ciclo de Integración Social y, en este caso, en la mayoría, su grado de preferencia era Educación Social que junto con Trabajo Social son las dos opciones más comunes para quienes deciden continuar sus estudios en la universidad. Entre los que provienen de bachillerato y PAU, las carreras de su preferencia son mucho más variadas y, en este caso, son muchos los que subrayan como principal motivo de la elección el parecido, ya sea por las asignaturas o por las salidas, con los estudios en los que querían matricularse y, especialmente, tal como vimos al principio, la idea de ayuda como motivación central, de manera que en muchas de las argumentaciones se destaca que lo relevante es poder dedicarse a la ayuda siendo menos relevante el tipo o la forma que tome esta ayuda, de manera que se reitera esa idea de la ayuda como un concepto amplio e inespecífico. Por último, entre quienes no era su primera opción, hay algunos que más que explicar el porqué de la elección la justifican *a posteriori* ya que reconocen haberse matriculado sin tenerlo muy claro pero aseguran estar, en el momento de pasar el cuestionario, contentos con su decisión:

Primordialmente quería estudiar criminología me parece una cosa super interesante de investigación. Comencé a estudiar trabajo social y he descubierto que me gusta mucho más, me encantan las asignaturas y el fin que tiene la carrera, ayudar a las personas.(c.58)

Me parecía que tenía algo de relación con lo que quería enfocar mi futuro a la ayuda de personas, al principio no estaba muy convencida pero las asignaturas y la carrera en si me está gustando mucho y no me arrepiento de haber puesto esta opción.(c.112)

Otro argumento destacado es el que relaciona la elección con diversas características profesionales. Se dan algunos calificativos para la profesión: necesaria, interesante, dura, bonita, esencial, difícil, reconfortante y se subraya que es una profesión en la que existe un contacto directo lo que, en varios casos, se opone al trabajo de oficina. Además se suele relacionar con ciertas características personales pero sobre todo, como en el resto de las argumentaciones se destaca que es una profesión de ayuda.

Porque siempre me permitirá trabajar en un trabajo donde podré ayudar a otras personas.(c.15)

Siempre he estudiado física y matemáticas pero me di cuenta de que trabajo social me proporcionaba el dinamismo y las salidas de ayuda que busco para mi futuro. No estar sentada en una oficina sin relacionarme y sin cultivarme.(c.51)

Porque es una carrera que trata todos los temas que realmente me importan. Además es una profesión necesaria en estos momentos.(c.60)

Me parece una profesión muy bonita y muy necesaria en la actualidad, además me parece que es la que más concuerda con mi personalidad.(c.182)

Creo que es necesario un trabajo como este dónde ayudar a los demás sea primordial. Esta carrera se ajusta lo que yo busco, que es ofrecer a aquellas personas que no se lo puede permitir, las ayudas necesarias.(c.190)

Porque es una profesión muy interesante y es algo que llevaba tiempo queriendo hacer. Soy una persona que me gusta escuchar la gente y muy paciente. (c.234)

Desde el principio quería una carrera que tuviera que ver con lo social, no me gustaría trabajar en una oficina sólo con un ordenador. Me gustan las personas y ayudar Y esto va con mi personalidad. Soy sensible, abierto a la hora de hablar y por esto decidí trabajo social.(c.260)

Son pocos los casos en los que se argumenta la elección exclusivamente por los contenidos o asignaturas del grado pues, aunque existen algunas respuestas en este sentido, en general se relacionan con otros aspectos, especialmente con la ayuda y, menos todavía, los que centran su elección en la adquisición de unos conocimientos si se exceptúan quienes provienen del CFGS de Integración Social que, en general, se refieren a ampliar estudios pero en algunos casos a incrementar su conocimiento.

Hay también algunos estudiantes que se acercan al trabajo social con la intención muy clara de trabajar con algún colectivo colectivo particular.

Son muy pocos los argumentos de carácter instrumental aunque sí existen algunos casos, especialmente quienes tienen muy claro que el grado de Trabajo Social es solo un lugar de paso, un camino para llegar a otra profesión u otros estudios pero son una pequeña minoría respecto al total de estudiantes (solo 6 de los 276 estudiantes que contestan esta pregunta). Sin embargo, llama la atención que en los comentarios que se dejan abiertos al final del cuestionario por si alguien quiere añadir algo hay dos que critican a algunos de los compañeros que han elegido Trabajo Social. En un caso, por considerar que lo eligen sin saber bien lo que es, y en el otro, porque considera que son personas que desvirtúan la “esencia del trabajo social” muy en línea con la preocupación que aparece en EEUU en relación con una pérdida de los valores que tenían las primeras trabajadoras sociales frente a un tipo de elección más pragmática (Csikai y Rozensky ,1997):

Creo que hay mucho gente que elige esta carrera sin saber qué es exactamente.(c.105)

Se está perdiendo la esencia de la profesión. Mucha gente con prejuicios y objetivos pobres y egoístas. Hace falta gente humilde.(c.152)

Sin embargo, las respuestas de la mayoría de los estudiantes no reflejan este tipo de objetivos que denomina “pobres y egoístas” pero puede ser interesante explorar si ese sentimiento de pérdida de la esencia por elecciones más instrumentales se da en más estudiantes por lo que puede suponer de la existencia de un nosotros (“los que preservamos la esencia del trabajo social”) frente a ellos (“los que vienen sin los valores y/o objetivos adecuados”) cuestión que tratará de abordarse a través de los grupos de discusión.

Por último se ha de destacar que en este análisis hemos tratado de explorar las diferentes explicaciones que los estudiantes ofrecen para argumentar su elección, centrándonos más en dichos argumentos y sus relaciones que en las personas concretas que en muchas ocasiones reconocen una amplia mezcla de factores incluso en una pregunta corta como la que estamos analizando en la que se pide que señalen solo las más importantes. Todo lo cual pone de manifiesto una vez más la heterogeneidad y diversidad de experiencias y relatos entre unas

y otras personas así como el complejo entramado de influencias diversas que inciden en el proceso de elección de cada una de ellas tal como se pone de manifiesto en algunas de las respuestas que a continuación mostramos como ejemplo:

Al principio quería estudiar psicología, pero repetí y me cambié de itinerario. Luego me di cuenta de las pocas salidas laborales y pensé que no quería dedicarme a ello, que es una disciplina con la que quiero complementar mi labor como trabajadora social, cambiando la realidad y ayudando a gente. Además, supongo que en mi caso influye una situación familiar complicada.(c.27)

Principalmente elegí esta carrera dada la crisis de los refugiados para poder ayudarlos y mejorar su situación. Además siempre me ha gustado ayudar a los demás y me considero una persona empática. Por otro lado odio las injusticias y me gustaría hacer algo al respecto. (c. 75)

Porque pensé que me podía ayudar a desarrollarme como persona y adquirir unos conocimientos de la sociedad desde puntos de vista como la exclusión, marginación, etc. Para una vez que conozca la sociedad sea capaz de cambiarla.(c.82)

Me gusta compartir, ayudar y empatizar. Me gustan los colectivos desfavorecidos, la unión y la igualdad. Estoy muy sensibilizada con la comunidad sorda, que sufre una discapacidad invisible que nadie es capaz de ver si no le toca de cerca. Quiero poner mi grano de arena para un lugar mejor.(c.199)

Llevo muchos años haciendo voluntariados en muchos ámbitos. Soy muy empática con los demás. Por las noches me bajó por mi barrio a hablar un rato y repartir comida a los desahuciados, pobres o personas sin hogar que viven en la calle. Estas cosas me llenan y me hacen sentir bien. He sufrido abusos y creo que hay que luchar contra todas estas cosas.(c.271)

Porque vi en esta carrera una buena fuente de conocimiento (observando las materias que se impartían) y una buena vía para ayudar a las personas y cambiar el entorno social en el que me encuentro. Este interés viene por experiencias propias y por la conciencia que he adquirido a lo largo de mi vida.(c.272)

Al no poner la carrera en primer lugar, en realidad no la elegí yo, me eligió a mí, pero bueno, siempre he creído que se me podría dar bien el trato con personas, mejor que carreras más de ciencias, creo que ha influido mucho el que yo estoy aquí porque me encanta o me encantó mi experiencia con niños y puede que lo enfoque por ahí.(c.283)

Sin embargo, pese a la existencia de ese complejo entramado de circunstancias que lleva a cada persona a una elección particular, se puede encontrar una cierta estructura que permite relacionar y situar los diferentes discursos sobre la elección que es lo que se ha tratado de hacer en el mapa conceptual que se presentaba al principio del análisis y que, obviamente ha surgido como punto final del referido proceso de análisis: de nuevo la distancia entre el proceso y el relato. Relato que, aunque trata de presentar del modo más detallado el proceso, en modo alguno se puede confundir con él.

Puede llamar la atención que dos aspectos centrales en la conformación de lo que hemos llamado el *espacio social de elección*: el género y el origen social hayan desaparecido por completo de los discursos de las personas investigadas cuando, tal como se ha visto, son dos condicionantes importantes en el proceso de elección de estudios. De la comparación podría sacarse, erróneamente, la conclusión de que los actores son ciegos a su influencia. Sin embargo, a nuestro juicio, esa conclusión pone en entredicho la capacidad de reflexión de las personas ya que de la ausencia de ambos en las respuestas no puede inferirse que los excluyan como condicionantes de la elección.

Frente a otros condicionantes que se presentan al individuo de una forma concreta a la que ha de enfrentarse en un determinado momento -la nota de acceso, la nota de corte, una determinada experiencia personal o familiar, una determinada información, un determinado consejo-, tanto el género como la posición social inciden de una forma más extendida y constante en el tiempo así como, en general, más difusa (excepto cuando se produce algún encuentro concreto como en el caso, por ejemplo, de no poder acceder a la carrera de su elección por no disponer de dinero suficiente para hacerla en una universidad privada o, en el caso del género, cuando en alguna circunstancia se produce un claro caso de discriminación). Inciden, por tanto, a través de la interacción

con los otros, de una sucesión de experiencias y una determinada posición en el espacio social dando forma a un *habitus* que se percibe y es *identidad*. Una identidad socialmente construida de la que los actores pueden ser más o menos conscientes. Sin embargo, cuando a alguien se le pregunta por las razones de una elección concreta, la persona no espera que en su respuesta, que además se pide breve, haga una reflexión sobre la incidencia de estos factores más difusos en su elección por lo que se limita a exponer de forma concisa sus razones sin indagar ni tratar de explicar su génesis excepto cuando se trata de alguna experiencia concreta. De las diferentes respuestas el investigador puede inferir, en ocasiones, una mayor o menor conciencia acerca de dichos condicionamientos pero para llegar a ellos se han de plantear nuevas preguntas, como se hace respecto a los estereotipos de género de forma indirecta en la segunda y tercera de las preguntas abiertas del cuestionario así como en el diálogo más abierto de los grupos de discusión.

#### 8.3.4.2. Cualidades percibidas como necesarias en una persona que quiera ser trabajadora social

La segunda de las preguntas abiertas formalmente es una pregunta semi-abierta en la que a quienes contestaban que sí a la pregunta “¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?” se les pedía que especificarán cuáles creían que eran esas características. Pero, tal como puede verse en la tabla 67, una amplia mayoría, en torno al 95%, respondieron que sí, sin observarse diferencias por opción, tipo de acceso o sexo, por lo que finalmente respondieron a esta pregunta casi la totalidad de las personas encuestadas

Tabla nº 67. ¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?	
No	9 (3,2%)
Sí	269 (95,1 %)
No contesta	5 (1,8%)
Total	283
Fuente: Elaboración propia	

ya que de las 269 que contestaron positivamente, solo ocho personas no respondieron, de manera que son 261 personas (de un total de 283) quienes especifican las características que creen que debe tener una persona que se decida a estudiar trabajo social con la finalidad de ejercer como trabajadora social. Esta pregunta, obviamente, remite a la idea que tienen quienes eligen este grado sobre las cualidades importantes para el ejercicio del trabajo social y, por tanto, entronca sus características personales con la imagen, estereotipada en la mayor parte de los casos, de la labor de los trabajadores sociales. Es una pregunta que, además, se ha realizado de forma parecida en otras investigaciones sobre la elección de trabajo social (Gallego et al., 1995 en España; Hackett et al., 2003 en varios países de

Europa; Fortunato et al., 2007 en Italia y Suecia; Robles, 2013 en Argentina y Liedgren y Gudrun, 2015 en Suecia).

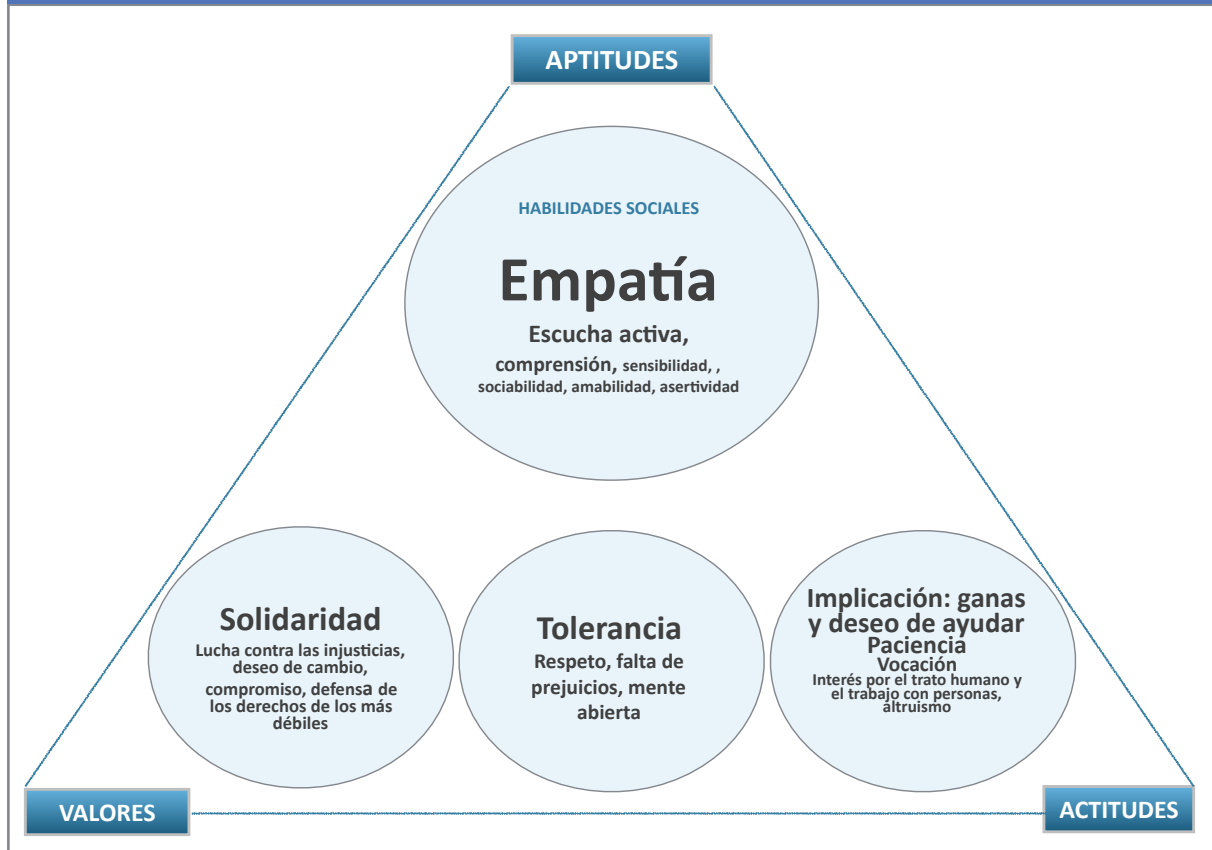
En la figura 53 se ofrece el mapa conceptual del análisis de las respuestas a esta pregunta. La mayor parte de ellas se pueden situar en un triángulo en cuyos vértices inferiores se encuentran los valores y las actitudes y en el superior las aptitudes. Con el mayor o menor tamaño de letra se ha querido representar, de una forma aproximada, la mayor o menor generalidad de una determinada respuesta.

Las cualidades que destacan y comparten la gran mayoría de estudiantes son las referidas a habilidades sociales, especialmente la empatía y la capacidad de escuchar o escucha activa; sin embargo, casi ninguno destaca la capacidad de hablar o de diálogo. Junto a estos rasgos también se destacan por muchas de las personas la solidaridad, ligada a valores ético-políticos, la tolerancia y el respeto así como una actitud de voluntad, deseo y ganas de ayudar que, en ocasiones, se relaciona con la vocación, el altruismo y la paciencia.



Además de estas características algunos estudiantes, pocos, se refieren a la fortaleza, la responsabilidad y la objetividad o imparcialidad y, todavía en menor grado a habilidades intelectuales (pensamiento o análisis crítico).

Figura 54. Características personales importantes que deben tener los estudiantes de trabajo social para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales.



Fuente: elaboración propia

En líneas generales las respuestas coinciden con lo encontrado en otros estudios como el de Hackett et al. (2003) en cuatro países europeos o el de Fortunato et al. (2007) en Italia y Suecia que encuentran en todos ellos una misma visión sobre las características que debe tener un buen trabajador social que incluye sobre todo cualidades relativas a habilidades sociales: empatía, capacidad de comprender a los otros y sensibilidad, así como el deseo de ayudar a otros y la paciencia, pero muy pocas referidas a conocimientos de carácter teórico o intelectual.<sup>490</sup> También Robles (2013) en Argentina encuentra que son muy pocas las respuestas que incluyen características de tipo intelectual, técnico o ético-políticas lo que relaciona con la “ideología del amor” de la que habla Estela Grassi mientras Liedgren y Gudrun (2015) señalan que son características muy relacionados con los rasgos tradicionales del estereotipo femenino. Y es que, en efecto, si se comparan las principales características señaladas con los principales rasgos del estereotipo tradicional femenino -“dedicación a otros, emotivo, amabilidad, consciente de los sentimientos de otros, comprensivo, cálido, educado-”<sup>491</sup> se observa una gran coincidencia; rasgos que remiten a la interacción social (Barberá, 2005) y al cuidado de los otros, rasgos

490 En España, Gallego (1995) encuentra que las características que los alumnos consideran muy importantes para un trabajador social son: responsable (96%), solidario (94%), comprensivo (93%) y paciente (87%).

491 Rasgos tomados de Barberá (2005) e incluidos en la tabla 1 de esta tesis.

que, de nuevo, remiten a la idea de “ser para otros”, idea que, en algunas ocasiones se destaca de forma explícita:

Creo que tener valores algo más progresistas, que esté en contra de las injusticias y **que quieran sacrificarse por los demás.**(c.14)

Deben ser abiertas, tolerantes, pacientes y comprensivas. Tienen que **estar siempre disponibles para darse a los demás.**(c.203)

Deben ser empáticos, ponerse en el lugar del otro, justos, **dispuestos a ayudar a cualquier persona y en cualquier situación.**(c.211)

**Deben entregarse** y saber ayudar a los demás. (c.214)

Ser una persona trabajadora y **que le guste darse los demás.**(c.241)

**Deben estar dispuestos a poner en algunos casos a otras personas antes que a ellos,...**(c.249)

Sacrificio, entrega, disponibilidad constante, poner a los otros por delante: rasgos característicos de una identidad femenina cimentada en ser para los otros. Rasgos que se ligan con el altruismo, la generosidad, el ser “buena persona”:

**Actitud de hacer el bien** a las otras personas y empatía.(c.45)

Es una carrera muy vocacional, **debes de poseer buen fondo** e intentar no ser muy prejuicioso.(c.105)

**Generoso**, respetuoso y abierto de mente.(c.120)

**Altruismo**, escucha activa, valores éticos,etc.(c.121)

**Buena persona**, paciente y justo.(c.150)

**Buena persona**, empatizar, asertividad.(c.166)

Creo que todo el mundo que estudia trabajo social y quiere dedicarse a ella es **gente con corazón**, todos tenemos el mismo sentimiento de ayuda a los demás.(c.259)

Afirmaciones en las que, en muchas ocasiones, los límites entre la ayuda voluntaria y altruista, por una parte y la ayuda profesional, por la otra, no están claros:

Personas que **estén dispuestas a dar su tiempo a otras**, no sean egoístas, ser simpático y tener empatía con los demás.(c.112)

Empatía, comprensión, no ser prejuicioso, **estar dispuesto a mancharse las manos.** (c.7)

Características, la solidaridad, empatía y **formar parte del voluntariado.**(c.134)

Tienen que tener interés por el trabajo, ser **personas que les guste ayudar sin tener que recibir mucho por ello.**(c.135)

Aunque en alguna ocasión sí se hace una referencia explícita a dicha separación:

Empatía, escucha activa, asertividad, **saber separar lo personal de lo profesional.**(246)

Hay que ser empático, **disfrutar de la sensación de hacer el bien por otro y que no te afecte en tu vida normal.**(c.252)

Ligada a la idea de altruismo, de bondad, de entrega, aparece de forma explícita en algunas respuestas la idea de que **no todas las personas pueden ser trabajadoras sociales**:

En realidad **pensamos que es un trabajo que todo el mundo puede hacer pero no es así.** Debe de ser una persona muy empática y no hacer juicios de valor a las personas que ayuda. (c.66)

Deben tener vocación, **no todo el mundo puede.** (c.68)

Si, yo considero que hay que ser humilde, responsable, creativo, observador, empático. **Creo que no todo el mundo puede trabajar como trabajador social, educador social o integrador social. Hay que ser de otra pasta.**(c.132)

Totalmente de acuerdo, **no puede (considero) dedicarse a esto todo el mundo.**(c.149)

Idea, la de que no todo el mundo puede, la de “ser de otra pasta” que en ocasiones se relaciona de forma explícita con un “don” con unas características innatas que o se tienen o no se tienen:

Creo que tiene que tener **un tipo de don con el que se nace** que te permite tener una empatía total por otro ser vivo”(c.11)

Son importantísimas **las aptitudes innatas** y la **voluntad.**(c.51)

Sobre todo ha de tener ganas y voluntad de ayudar a los demás. **Para mí esto es algo con lo que se nace.** Desarrollar la escucha también es vital, así como el entendimiento y comprensión.(c.202)

Estamos, por tanto, de nuevo, ante la presencia de un argumento que enlaza la elección de trabajo social con la idea de un don, una vocación, unas características concretas que poseen ciertas personas y son anteriores a lo social, de manera que se perciben algunas características generadas en la interacción social como características individuales previas a lo social.

Sin embargo, también han de subrayarse las respuestas que consideran la conciencia social y la solidaridad aspectos fundamentales de quienes quieran dedicarse al trabajo social. Por lo que, aunque se pueden marcar unas líneas generales dominantes (creencia compartida en la existencia de unas características personales necesarias para quienes quieran ejercer el trabajo social entre las que destacan las habilidades sociales, especialmente la empatía, junto con la solidaridad, la tolerancia y el gusto por la ayuda), de nuevo ha de subrayarse la heterogeneidad y la diversidad que se observa en función del énfasis que se da a cada una de estas características. Las cuales, en líneas generales, y aunque no se hace en ningún momento una referencia explícita a ello, encajan en los rasgos tradicionales del estereotipo femenino.

### 8.3.4.3. Género y Trabajo Social: ¿ por qué hay tantas mujeres entre los estudiantes?

En la tercera de las preguntas abiertas se pedía una explicación de la presencia mayoritaria de mujeres entre quienes estudian Trabajo Social, acompañada por otra relativa al grado en el que conocían o no antes de matricularse la escasa presencia de varones en esta titulación; ya que en varias ocasiones, tal como se vio en las reuniones del curso anterior, se referían a la “sorpresa” que les había causado esta presencia mayoritaria de mujeres en el alumnado, lo cual significa que previamente a la elección no tenían la imagen del trabajo social como “profesión de mujeres”. Y, en efecto, aunque casi el 75% sabía que se iba a encontrar una mayoría, más o menos acusada de mujeres, un 25% dicen haberse sentido sorprendidos por la desigual presencia de uno y otro sexo entre los estudiantes.

Tabla nº 68. Antes de matricularse ¿tenías idea de las diferencias en la presencia de hombres y mujeres entre los estudiantes?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí, es algo que me esperaba	103	36,5
Sí, sabía que había más mujeres pero no esperaba tanta diferencia	108	38,3
No, es algo que me ha sorprendido	71	25,2
Total válido	282	100,0
No contesta	1	
Total	283	
Fuente: elaboración propia		

Respecto a la pregunta abierta, “¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?”, obviamente con esta pregunta se busca indagar sobre la percepción y el posicionamiento respecto a la influencia del género en la elección de estos estudios así como detectar la presencia de la influencia de los estereotipos tradicionales de género así como la posible racionalización e incorporación de la perspectiva de género en sus respuestas. Además, esta pregunta en el cuestionario se ha incluido a continuación de la analizada anteriormente respecto a las características deseables en una persona que quiera ejercer como trabajadora social, de forma que es fácil conectar muchos de los rasgos citados con los rasgos típicamente atribuidos a las mujeres.

Lo primero que llama la atención al aproximarse al análisis de esta pregunta es la alta tasa de no respuesta en comparación con las dos anteriores, ya que aquí son algo más del 12% quienes no contestan (frente a menos de un 2% en las dos anteriores) lo que sumado a un 8% aproximadamente de personas que contestan que no saben explicarlo (aunque algunas de ellas, después de afirmar que no saben, dan una respuesta tentativa “no sé pero quizá...”)<sup>492</sup> supone que en torno a una quinta parte de las personas investigadas no responden esta pregunta. Lo que puede ser muestra de un cierto rechazo o incomodidad que, en algún caso, se manifiesta explícitamente:

Nunca me he parado a pensarlo. (c.222)

Carrera que históricamente se imponía más a la mujeres. Cambia la sociedad, cambian las opciones (**No se debería mirar el género del alumnado, no es importante a la hora de trabajar**). (c. 49)

La misma persona que da esta última respuesta, en el espacio en blanco que se deja al final del cuestionario por si alguien quiere añadir algo, reitera su desagrado con la pregunta diciendo:

Menos fijación a la hora del género, **somos profesionales, no importa si hombres, mujeres o ambos**. (c.49)

La idea de que ahora ya no es lo mismo, que “las cosas han cambiado o están cambiando”, aparece también en alguna otra respuesta:

Por la historia en la cual estaba destinado este oficio. **Pero hoy en día ya se ven más hombres**. (c.76)

Mientras que en otros casos se expresa el deseo de cambio:

No lo sé, **espero que cambie** la idea esa. (c.113)

No lo sé, **pero me parece injusto ya que debería ser algo por lo que debemos luchar todos**. (c.179)

Y en otras se insiste en que son los gustos o la vocación los que llevan a la elección sin que influyan otras cuestiones en una clara referencia a la vocación como algo interno a la persona:

No lo sé, yo pienso que la gente **está con vocación sin que los prejuicios influyan**. (c.280)

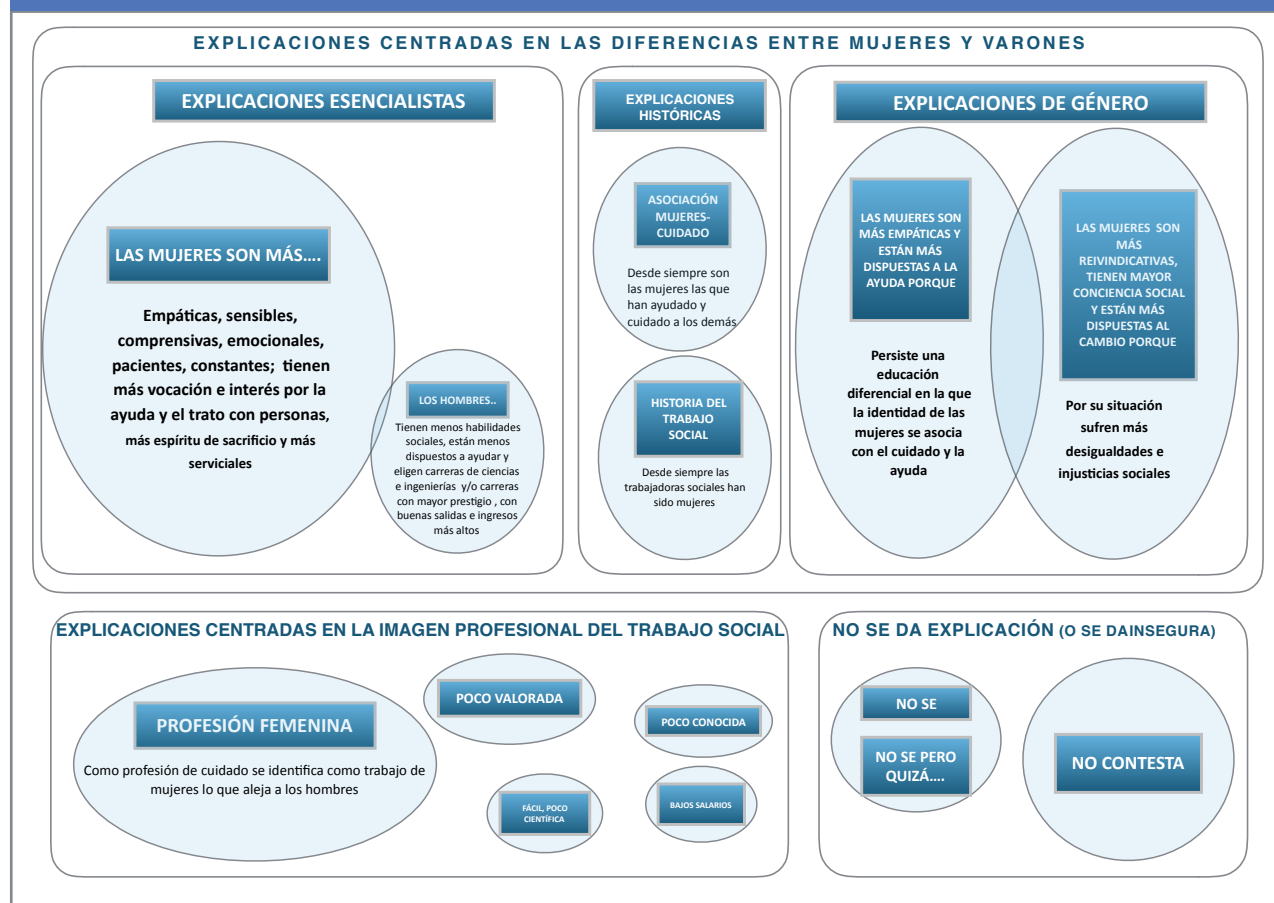
Entre las respuestas, aunque hay una gran diversidad, se pone de manifiesto la persistencia de una fuerte influencia de los estereotipos de género en la elección de estudios. Influencia que para muchos/as pasa desapercibida mientras que para otros/as está claramente presente. Así, la principal diferencia está entre los que identifican y justifican, desde una perspectiva esencialista, la mayor presencia de mujeres por las características diferenciales de hombres y mujeres y, especialmente, una serie de características femeninas que coinciden plenamente tanto con las señaladas como deseables para alguien que quiera dedicarse al trabajo social como con los principales rasgos asociados en los estereotipos tradicionales de género a las mujeres. En el otro

---

<sup>492</sup> “No lo sé, quizás por la sensibilidad, no lo sé” (c. 51); “No lo sé, quizá porque las mujeres se les ha educado para desarrollar más la sensibilidad y las emociones.” (c.254)

extremo están quienes, desde una perspectiva de género, explican la presencia mayoritaria de mujeres por la persistencia de una educación diferencial o por la desigual situación de hombres y mujeres.

Figura 55. ¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?



Fuente: elaboración propia

Las respuestas, tal como se puede ver en la figura 54 se han clasificado, en primer lugar según se centren en características diferenciales de varones o mujeres, que son la mayoría o, en la imagen profesional del trabajo social, pues, aunque ambas están relacionadas, se trata de distinguir entre los argumentos que unos y otros destacan.

Dentro de quienes atribuyen la elección diferencial de trabajo social a las diferencias entre varones y mujeres hemos distinguido, a su vez, entre explicaciones de carácter esencialista, por una parte y las que argumentan las diferencias desde una perspectiva social y/o de género, por otra; situando en medio a quienes lo achacan a la historia que se pueden considerar a medio camino entre unas y otras.

Las respuestas de tipo esencialista justifican las diferencias en la elección por la existencia de una serie de características de las mujeres: son más empáticas, sensibles, comprensivas, les gusta más, están más capacitadas, tienen más voluntad de ayudar a los demás y tienen una mayor preocupación por lo social. Además se menciona que son más sociables, pacientes, sacrificadas, constantes, caritativas, vocacionales, emocionales, generosas, sentimentales y afectivas. Frente a ello, algunas respuestas, menos, describen a los varones, pero en este caso, se centran más en lo que hacen que en sus características (aunque en algún caso se menciona su menor capacidad para la ayuda y la escucha), sobre todo en su forma de actuar en el proceso de elección de

carrera en el que, por una parte, destacan que se decantan más por ciencias e ingenierías y, por otra, que su decisión está más basada en cuestiones económicas y de prestigio social.

Tres son, por tanto, las cuestiones que han de destacarse, en primer lugar, que tanto varones como mujeres centran sus explicaciones en mucha mayor medida en por qué lo eligen las mujeres y no en por qué no lo eligen los varones; en segundo lugar, mientras las respuestas relativas a las mujeres suelen incluir el verbo ser (las mujeres son más...) que remite a la esencia, en las de los varones se suele cambiar este verbo por otro que implica acción; y, en tercer lugar, la mayor parte de las características que se destacan en las mujeres tienen una clara relación con los rasgos tradicionales del estereotipo femenino.

Estas justificaciones, de carácter esencialista, que se centran preferentemente en una serie de cualidades de las mujeres, tal como se puede ver en la tabla 69, en la que se han seleccionado algunas de las respuestas de este tipo, se reparten de manera uniforme en todos los grupos de electores según los tres criterios contemplados: el tipo de acceso, si se han elegido o no en primer lugar y el sexo. De nuevo ha de recordarse que si en la tabla hay menos respuestas de varones que de mujeres no es porque estos proporcionalmente den este tipo de respuesta en menor medida sino porque hay muchos menos tanto en la muestra como entre los estudiantes de Trabajo Social.

Tabla nº 69. Ejemplos de personas cuyo principal argumento para explicar la mayor presencia de mujeres entre los estudiantes de Trabajo Social son las diferentes características de mujeres y varones				
	Mujeres		Varones	
	1ª opción	no 1ª opción	1ª opción	no 1ª opción
<b>acceso : bachiller y PAU</b>	<p>Porque las mujeres somos más empáticas, sensibles y comprensivas.(c.28)</p> <p>Porque a las mujeres les gusta escuchar y ayudar a los demás(c.33)</p> <p>Sinceramente creo que trabajo social es una carrera más bien de mujeres porque las mujeres empatizamos más, somos más agradables y sobre todo mejores personas.(c.64)</p> <p>Porque a las mujeres en general les gusta más trabajar con gente y ayudarla.(c.71)</p> <p>Porque las mujeres somos más sensibles y más propensas a preocuparnos por los temas sociales.(c.82)</p> <p>Porque una mujer tiene siempre más afán por ayudar a los demás. (c.210)</p>	<p>Supongo que las mujeres tenemos más sensibilidad interior.(c.105)</p> <p>Porque los hombres prefieren ganar dinero y las mujeres preferimos ayudar (no todas)(c.124)</p> <p>Porque las mujeres tienen más sensibilidad a la hora de ver los problemas.(c.131)</p> <p>Porque suele ser más comprensiva.(c.176)</p> <p>Porque las mujeres somos más sensibles. (c.195)</p> <p>Las mujeres por lo general tenemos una sensibilidad distinta a los hombres y este tipo de carrera nace de una forma de ver las cosas distintas.(c.235)</p> <p>Porque las mujeres se interesan más por el bien social, por las familias y sus necesidades.(c.237)</p>	<p>Porque creo que la mujer tiene un carácter más caritativo que los hombres.(c.14)</p>	<p>Porque tienen más paciencia y saben manejar mejor situaciones..(c. 73)</p> <p>Porque creo que las mujeres siempre han sido más empáticas y más "sensibles" respecto a los problemas sociales.(c.97)</p>
<b>acceso: CFGS</b>	<p>Porque considero que la mujer sabe expresar y canalizar más fácilmente las emociones y sentimientos.40</p> <p>Porque las mujeres tienen el sentido empático más desarrollado.(c. 119)</p> <p>Supongo que porque es algo más vocacional en las mujeres.(c.153)</p> <p>Porque creo que las mujeres empatizamos más con la persona.(c.160)</p> <p>Porque las mujeres somos más sensibles con los problemas sociales.(c.171)</p>	<p>No lo tengo muy claro. Quizás la mujer siempre ha sido mucho más generosa que los hombres (de ahí a dedicarse a ayudar a los demás).(c.149)</p> <p>Porque creo que las mujeres somos más empáticas y nos interesamos más por los demás.(c.205)</p> <p>Porque a las mujeres nos interesa más el trato con la gente, somos más sociales y tenemos mayor impulso hacia el cuidado de las personas.(c.228)</p>	<p>Tienen más voluntad de ayudar.(c.122)</p> <p>Creo que las mujeres son más sentimentales en ese aspecto y se pueden sentir más atraídas a ayudar. (c.233)</p>	<p>Por lo general las mujeres se dedican más al ámbito de lo social.(c. 281)</p>
Fuente: elaboración propia				

En el otro extremo están las argumentaciones que se basan también en la existencia de diferencias pero que las explican o bien por la persistencia de una socialización diferencial o bien por la diferente situación de varones y mujeres en la sociedad. En el primer caso se marca el acento en la persistencia de una educación diferencial en la que se sigue asociando el cuidado y la ayuda con las mujeres:



Porque la sociedad nos ha educado a que las mujeres somos las que nos encargamos de ayudar a los demás y hemos adquirido ese rol desde pequeñas.(c.175)

Porque a las mujeres se las educa para trabajar para otras personas y mostrar generosidad, ayuda, empatía, sin embargo a los hombres se les inculca el egoísmo.(c.126)

Es una carrera que se ha considerado siempre femenina porque (...) se piensa que los cuidados de las personas deben asumírselos las mujeres porque "ésta es su naturaleza" haciendo caso al pensamiento machista generalizado. (c.52)

Socialmente se atribuyen trabajos de cuidados y ayudas a los demás a las mujeres Y esto nos afecta. Por eso las mujeres nos sentimos bien ayudando a los demás, nos lo ha inculcado nuestra cultura.(c.120)

Y, en muchas ocasiones, tal como se ve en en la última respuesta se utilizan verbos como "inculcar" y se marca el acento en que son otros quienes lo impulsan en una clara referencia, no explícita, a la identidad heteroconstruida a la que hace referencia Beauvoir (2011):

Las mujeres hemos sido siempre consideradas como "cuidadoras".(c.2)

Porque siempre las profesiones de ayuda y de cuidados se les ha atribuido más a las mujeres que a los hombres y así se nos educa desde pequeños.(c.3)

Porque desde siempre lo han "definido así".(c.5.)

Y son varias las referencias explícitas al patriarcado como sistema que impulsa esta educación diferencial y la asociación de las mujeres con el cuidado:

Porque los oficios relacionados con los cuidados de otros siempre han sido asignados a las mujeres, es decir, son trabajos realizados por la influencia del sistema patriarcal en el que vivimos.(c.128)

Porque el patriarcado inculca y lleva haciéndolo siglos los cuidados a las mujeres, ya sea mediante el trabajo asalariado como el doméstico.(c.129)

En muchos casos, desde una perspectiva que revaloriza el cuidado, la ayuda y las características asociadas tradicionalmente a las mujeres se critica esa asociación exclusiva de las mujeres con el cuidado y la ayuda, así como todas las características que conlleva, y se marca el énfasis en las limitaciones que esto supone tanto para los varones como para la sociedad en su conjunto:

Nos han educado, por desgracia, solo a las mujeres para ser sensibles y cuidadoras.(c.199)

Porque el sistema patriarcal en el que vivimos sigue educando a la mujer para ser un ser sensible, generoso y cuidadoso y cuidador, cuando estas cualidades se tienen que dar en todas las personas, tanto hombres o mujeres, haciendo así una sociedad mejor.(c.201)

Porque en la sociedad de hoy en día se establecen todavía, por desgracia, muchas diferencias entre hombres y mujeres y les involucran menos desde pequeños en las labores sociales, por desgracia tienen menos sensibilización dada la educación que les han dado.(c.271)

Creo que la sociedad tiene unos valores que hacen enfocar a las mujeres hacia carreras y trabajos relacionadas con las personas y su cuidado y atención y a los hombres hacia profesiones más técnicas. A mi parecer hay que cambiar estos valores.(c.273)

Idea que, en ocasiones, se liga con la de la amenaza a la virilidad que puede suponer para algunos hombres el mostrar características tradicionalmente asociadas a las mujeres en un claro ejemplo de la percepción de que la masculinidad se construye como negación de lo femenino que aparece tanto en varones (c.208) como en mujeres (c.190):

Porque la sociedad actual está basada en una educación desigual, donde se prohíbe a los hombres expresar sus emociones ya que se les llama maricones si lo hacen. Si desde pequeño te enseñan que hay que ser un machote y a mostrarte insensible y no tener empatía, el trabajo social no es una carrera que se te pase por la cabeza.(c.190)

Porque la sociedad ve bien que una mujer tenga empatía y en cuanto un hombre lo es (depende de su entorno) le pueden llamar menos hombre según opiniones sexistas.(c.208)

Hay también quien trata de invertir en su respuesta la tradicional valoración de lo masculino sobre lo femenino señalando que lo realmente importante son las tareas tradicionalmente asignadas a las mujeres:

Porque siguen existiendo las diferencias entre los diferentes sexos que establecen que las mujeres nos encargamos de los asuntos **relevantes** de la sociedad.(c.167)

Por otra parte, hay un grupo de respuestas bastante numeroso que no centra sus argumentos en esa socialización diferencial y en la idea, a veces, de “inculcación” que, de algún modo puede remitir a cierta pasividad en la adquisición de las identidades de género, sino en la situación social de las mujeres quienes al sufrir más injusticias y desigualdades desarrollan una mayor conciencia social y están más dispuestas al cambio, respuestas, por tanto, que se centran en la capacidad de toma de conciencia y de agencia de las mujeres, respuestas que se dan, de nuevo, tanto en varones<sup>493</sup> como en mujeres:

Quizás las mujeres padecen más injusticias sociales (violencia, discriminación salarial, etcétera) y por ello quieren cambiar los hechos desde aquí.(c.27)

Porque la mayoría de injusticias sociales están dirigidas hacia mujeres y eso despierta su espíritu de lucha.(c.36)

Porque en nuestra sociedad las mujeres sufren bastantes injusticias dado el sistema en el que vivimos y desde “siempre” han sido quienes se han dedicado a ayudar. Así las mujeres son (generalmente) quienes quieren transformar el mundo y hacerlo más justo.(c.75)

Porque estamos más en contacto con las injusticias sociales, ya que por el hecho de ser mujer vas a ganar menos en muchos trabajos y muchas personas te tratarán de manera machista.(c. 91)

Porque las mujeres son las que hoy en día siguen teniendo barreras en esta sociedad y sufren más injusticias.(c.161)

Porque hay más conciencia sobre las desigualdades en las mujeres ya que ellas viven la desigualdad de sexo día a día.(c.185)

Yo pienso que puede ser porque las mujeres por el simple hecho de ser mujeres ya hay injusticia hacia nosotras. Por lo tanto queremos cambiar nuestra situación. Y ésta es la manera. Sin embargo, los hombres no tienen tantas injusticias, entonces se dejan de preocupar porque la sociedad no sea igual de justa para todos.(c.264)

Entre ambos tipos de respuestas, las esencialistas y las de género encontramos un grupo de respuestas que de una forma, en general, muy inespecífica, encuentran la principal argumentación en la *historia*, explicaciones que se suelen concretar en dos argumentos, el primero que históricamente siempre se ha asociado el cuidado y la ayuda a las mujeres:

Desde la antigüedad siempre han sido las mujeres las experimentadas en temas sociales.(c.22)

Desde hace años se han dedicado las mujeres y se sigue practicando.(c.47)

Porque debido a la historia las mujeres suelen estar en las carreras que se dedican a los demás y a sus cuidados.(c.187)

Y el segundo relativo a que, desde el principio, fueron las mujeres quienes ejercieron como trabajadoras sociales ligándolo a su presencia como voluntarias y/o haciendo referencia a algún conocimiento difuso respecto al origen del trabajo social:

Desde sus inicios es una profesión relacionada con las mujeres y supongo que sigue así por ese motivo.(c.41)

Quizás porque es una carrera que se ha feminizado y antiguamente eran las mujeres las que se dedicaban a estas labores como el cuidado de los soldados, se encargaban de recolectar dinero para los pobres.(c.84)

Desde sus orígenes se tomó como una carrera feminizada. Los hombres hacían sociología y no permitían la figura de la mujer por lo que éstas salieron a las calles a hacer trabajo social.(c.57)

---

<sup>493</sup> Por ejemplo quien responde al cuestionario 36 es un varón y más ejemplos aunque no se haya incluido.

No conozco el motivo concreto ni lo asocio con ningún motivo específico. Creo que desde el inicio del trabajo social esta profesión ha sido mayoritariamente femenina y esto puede haber creado una "costumbre".(c.174)

Porque en principio este trabajo estaba desempeñado por mujeres.(c.230)

Por último están quienes centran su argumentación en la imagen profesional del trabajo social la cual aleja a los varones de su elección. El argumento más veces repetido es que la identificación del trabajo social con el cuidado y este con las mujeres lleva a una imagen del trabajo social como profesión de mujeres:

Porque se asocia trabajo social con cuidado de alguien, lo cual pertenece una serie de características que han sido asignadas a las mujeres mediante los estereotipos y roles de género. (c.272)

Supongo que porque es un estigma social, ya que desde siempre esta profesión ha sido vista únicamente para la mujer.(c.11)

Por la visión que tiene la sociedad de ser un trabajo para mujeres.(c.16)

Porque se considera una carrera más de mujeres ya que se han dedicado a cuidar a la familia.(c.21)

Porque es una labor de cuidado y atención al ciudadano, tarea que realiza siempre la mujer y no está reconocida por el hombre.(c.44)

Porque trabajo social se considera normalmente un trabajo "para mujeres" y eso influye en la elección.(c.94)

Culturalmente está visto como una carrera de mujeres por sus principios. El sistema patriarcal nos considera cuidadoras mientras que en los hombres está mal visto.(c.218)

Porque tenemos la idea preconcebida de que es una carrera para mujeres.(c.232)

Imagen que en algún caso llega a asimilarse a la de la madre de forma explícita:

Los trabajadores sociales siempre se cree que desempeñan labores como de madres, profesoras o asistentes.(c.79)

Por la construcción social de la feminidad y por la desigualdad económica, no es un empleo muy remunerado y se relaciona con el carácter de madre y de cuidar.(c.274).

Por lo que, tal como se ve en la última respuesta, en torno a la idea preponderante de ser vista como una profesión de mujeres se articulan también otros aspectos relativos a la imagen del trabajo social como una carrera fácil y una profesión poco valorada, con bajos salarios y poco científica:

Porque quizás vean como que es una carrera "fácil" y más de chicas que de chicos.(c.231)

Porque quizá la profesión no está lo suficientemente valorada y se relaciona con estereotipos como el de ser "sensible" los cuales son común y desde mi punto de vista erróneamente asociados a las mujeres.(c. 279)

Quizás porque no está tan "de moda" y reconocido como trabajo científico y se tiene más una imagen más de "cuidadores" del trabajo.(c.80)

Esta conciencia de la imagen del trabajo social como profesión de mujeres, así como la de profesión de bajo estatus y salarios como causa de la no elección por parte de los varones aparece también en muchos de los estudios que analizan, desde una perspectiva de género, la elección de trabajo social (Perry y Cree, 2003; Peña y Lillo, 2006; Khunou et al., 2012 entre otros).

De nuevo ha de destacarse la gran heterogeneidad entre estudiantes ya que si algunos siguen considerando la elección como algo "natural" centrado en las características personales y/o en ciertas características de las mujeres, un grupo también muy numeroso es consciente del carácter generizado de la profesión así como de la influencia de la situación de las mujeres y de una educación diferencial en la elección. Por otra parte, aunque aparece explícitamente en pocos relatos, también la idea de amenaza a la identidad masculina (Christie, 2006) o emasculación (Khunou et al., 2012) como explicación de la escasa elección de varones coincide con lo encontrado en otros estudios.

Por último, es importante destacar que solo a raíz de esta última pregunta aparece la idea del trabajo social como profesión de cuidados -en preguntas anteriores se hablaba siempre del trabajo social como profesión de ayuda y del deseo de ayuda-, de manera que al cambiar el registro discursivo (desde la explicación individual a la explicación colectiva) cambia el lenguaje, cambia la manera de enfocar y definir el propio trabajo social y cambia la perspectiva desde la que se aborda y se explica la elección ya que la mayoría, bien sea desde una perspectiva de género o más esencialista reconocen la influencia del sexo-género en la elección de trabajo social, factor que, tal como se ha visto, aparecía excluido en las explicaciones individuales de la elección.

Aunque esta apertura hacia lo cualitativo ha aportado, sin lugar a dudas, una gran riqueza a la comprensión del proceso de elección, tal como hemos visto, se ha quedado corta en algunas cuestiones en las que se debe profundizar más que es lo que se ha hecho mediante la realización de unos grupos de discusión cuyo análisis se aborda en el siguiente epígrafe.

## 8.4. Tercera aproximación

### 8.4.1 Profundizando en los discursos a través de los grupos de discusión

En este proceso de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio y apertura hacia lo cualitativo llegamos finalmente a los grupos de discusión. El objetivo general es profundizar en los discursos sobre la elección centrando la mirada en el *proceso de elección*. Se trata de abordar el *cómo has llegado hasta aquí* frente al *por qué estás aquí*, tal como sugieren, por ejemplo Dubet (2010) o Martín Criado (2014). De este modo se desplaza el discurso desde la explicación hacia la narración y la descripción posibilitando un relato en el que cada persona selecciona e integra determinados acontecimientos, experiencias vitales y actores clave en el que se espera que de forma espontánea se aluda a las diferentes constricciones y significaciones.

En el análisis se abordan tanto las coincidencias como las divergencias con lo obtenido en las aproximaciones anteriores, especialmente los datos y las preguntas abiertas del cuestionario, en lo que pretende ser un diálogo entre las aproximaciones cuantitativas y cualitativas, que funciona como triangulación y permite una reflexión no solo sobre el objeto de análisis sino también sobre las formas de aproximación al mismo. De manera que se trata de integrar las estructuras objetivas con la experiencia subjetiva de los actores al tiempo que, en términos de Bourdieu, se objetiva al sujeto objetivante, es decir, se presta atención a la propia forma de aproximación de la investigadora.

Además, sin hacerse de una forma totalmente explícita y tal como este autor lo plantea, este proceso de aproximaciones sucesivas ha permitido, tal como propone Dubet (2010), explorar la verosimilitud de las interpretaciones obtenidas en las otras aproximaciones devolviendo, en algunos momentos, a los propios actores algunas de las conclusiones de aproximaciones anteriores.

### 8.4.1. Diseño y realización de los grupos de discusión

#### 8.4.1.1. ¿Por qué grupos?

Si bien desde el principio se tenía clara la necesidad de culminar la investigación con una aproximación cualitativa que permitiera la profundización en los discursos de los y las estudiantes sobre su elección, en las primeras fases de la investigación se pensaba que se haría mediante entrevistas semiestructuradas pero, poco a poco, se fue imponiendo la idea de hacerlo mediante grupos de discusión.

El giro hacia los grupos se produjo fundamentalmente porque se vio la conveniencia de que los discursos sobre el proceso de elección se produjeran teniendo como interlocutores a otras personas que también habían elegido estos estudios de manera que pudieran surgir identificaciones y desidentificaciones, nosotros y ellos, tanto en el interior del estudiantado de Trabajo Social como hacia el exterior. Indirectamente, además, era posible llegar de este modo a las trayectorias de un mayor número de alumnos, lo que permitía tener una mayor base para indagar y elaborar tipologías de trayectorias. Además, se han sugerido los grupos como la forma idónea de investigación cuando se analizan procesos de toma de decisiones (Barbour, 2013). Obviamente, toda decisión de investigación tiene sus pros y sus contras, por una parte, se perdía la posibilidad de indagar con más profundidad en cada trayectoria, pero por otra, se esperaba que a partir del diálogo surgieran complicidades y emergieran temáticas que, posiblemente no aparecerían en una relación de entrevista individual.

#### 8.4.1.2. Objetivos y preparación de los grupos

El principal objetivo de los grupos de discusión era obtener y comparar los diferentes discursos sobre el proceso de elección del grado de Trabajo Social en relación con la formación de las preferencias y la percepción de diferentes factores condicionantes, especialmente la posible influencia del género y el origen social en la elección y la percepción y racionalización del tal influencia por lo que se trataba de obtener una descripción “densa” del proceso de elección tratando de ver la forma en la que describen el proceso de formación de sus preferencias. Por ello se decidió partir en todos los grupos de una *propuesta inicial* en la que se pedía que cada uno de los participantes hablara del proceso que le había conducido a matricularse en el grado de Trabajo Social. A partir de esta propuesta inicial se esperaba dar respuesta a una serie de cuestiones que habían ido surgiendo y tomando forma en las fases anteriores de la investigación:

- ¿Cómo se ha ido gestando el proceso de elección del grado de Trabajo Social? ¿qué aspectos de su biografía eligen y destacan en la explicación de la elección? ¿cómo han vivido el proceso? ¿cómo lo explican, lo justifican?
- ¿Cómo describen sus trayectorias académicas? ¿cuáles son las trayectorias más frecuentes? ¿se puede elaborar alguna tipología de trayectorias? ¿es posible ligar los diferentes tipos de trayectorias con diferentes discursos sobre la elección?
- ¿Cuál es el significado de ir a la universidad? ¿han tenido dudas acerca de ir a la universidad o era algo que estaba claro? (universidad como destino, universidad como reto...? ¿se va a la universidad para hacer Trabajo Social o se hace Trabajo Social porque había que ir a la universidad?
- ¿Qué factores perciben que han influido en su decisión de estudiar Trabajo Social? ¿hasta que punto se han sentido condicionados/ libres? seguro que sale espontáneamente la nota, al menos en algunos grupos, pero ¿aparece el tipo de bachiller, factores socioeconómicos, el género? ¿reconocen la existencia de factores socioeconómicos en el proceso de elección o lo achacan a características previas a lo social? ¿han participado otras personas en la elección? ¿quiénes? ¿de qué manera? ¿qué peso otorgan en su explicación a experiencias personales y/o familiares? ¿y a los valores? ¿y a la ideología política? ¿y al estatus socioeconómico? ¿se han sentido apoyados, presionados o criticados por la decisión tanto por decidir hacer esto como por no elegir otra cosa?
- ¿Hasta qué punto aparece y de qué forma el deseo de ayuda como motivador de la elección? ¿qué entienden por ayuda? ¿aparecen expresiones como darse a los demás, poner a los otros por delante, etc.,

ligadas al género? ¿y la vocación? ¿y el deseo de cambio social? ¿cuál es la percepción sobre los problemas sociales: responsabilización individual, social ?

- ¿Perciben o consideran que quienes estudian Trabajo Social deben tener/tienen algunas características compartidas? ¿cómo describen a los estudiantes de Trabajo Social? ¿identificaciones, desidentificaciones? ¿existen grupos que se perciben como diferentes entre los estudiantes?

- ¿Cuál es su imagen y su grado de conocimiento del trabajo social? ¿cuál creen que es la imagen social del trabajo social? ¿y la imagen del trabajo social entre las personas de su entorno?

Además se prestó una especial atención a las temáticas emergentes que iban surgiendo en cada uno de los grupos ya que podían ser indicativos de cuestiones relevantes para el estudiantado o para algún grupo particular entre ellos.

Por último, y dada la importancia del género, se determinó que, en todos los grupos, si no surgía de forma espontánea y explícita el género como factor explicativo de la elección, se plantearía al final mediante la pregunta ¿por qué creéis que hay muchas mas mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?

#### 8.4.1.3. Diseño de los grupos

Para la selección de los participantes en los grupos de discusión el universo fueron las personas matriculadas por primera vez en Trabajo Social durante el curso 2017-2018 en la UCM que siguieran matriculados y asistiendo regularmente a clase a primeros de noviembre (dos meses después de iniciarse el curso). Para la formación de los grupos, se tuvieron en cuenta tres ejes:

1. El sexo: ya que uno de los principales objetivos de los grupos de discusión es profundizar en la influencia del género en la elección de estudios y su percepción por parte del alumnado y, además, Trabajo Social es un grado con una mayoría de mujeres. Uno de los grupos debía estar formado solo por mujeres y otro solo por varones. Además, en la medida de lo posible se intentaría que dos de los grupos reflejaran la distribución del sexo habitual entre los estudiantes de Trabajo Social (85% mujeres/15% varones) y en otro fueran aproximadamente mitad y mitad.
2. Tipo de acceso: según los datos del cuestionario pasado a los alumnos en el curso 2016-2017, las dos vías de acceso más habituales son, por una parte, el bachillerato y prueba de acceso a la universidad, y, por otra, el acceso a través de algún Ciclo Formativo de Grado Superior, siendo el más habitual el de Integración Social. Existen diferencias importantes en la trayectoria de unos y otros, así como en el conocimiento previo del trabajo social y los servicios sociales. Así mismo, tal como se ha visto en el análisis del cuestionario existe también una tendencia general a tener un origen social más bajo entre quienes acceden a través de Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs). Además los que provienen del Ciclo de Integración Social son percibidos por los compañeros de primero como un grupo con identidad propia hasta el punto de ser el único grupo, entre los alumnos de primero, identificado por un nombre “los de integración”. Por todo ello, se consideró fundamental la posibilidad de que uno de los grupos estuviera formado solo por personas provenientes de CFGs y, en la medida de lo posible, la mayoría procedentes del Ciclo de Integración Social, sin embargo, dado que las personas provenientes de bachillerato y selectividad tienen unas situaciones muy diferentes dependiendo de los tipos de bachillerato y del lugar del trabajo social en sus preferencias, no se consideró fundamental que existiera un grupo solo con personas provenientes de bachillerato y selectividad.



3. Opción: el tercer eje a tener en cuenta en los grupos es si se ha elegido trabajo social en primera opción o no, puesto que la percepción del proceso y sus condicionantes, al menos algunos de ellos, puede ser más evidente en quienes no han podido elegir la carrera que realmente deseaban hacer. Por ello, se ha querido que uno de los grupos estuviera formado solo por personas que hubieran elegido Trabajo Social como primera opción y otro por personas para las que no hubiera sido su primera opción.

A partir de estos requisitos se concretó en cinco el número de grupos, de manera que en cada uno de ellos todos compartieran alguna de las características señaladas (solo mujeres, solo varones, solo CFGS, solo primera opción y solo no primera opción) siendo diferentes respecto a las demás cumpliendo de este modo con los requisitos de unos mínimos de homogeneidad y heterogeneidad en la composición de cada uno de los grupos.

Tabla nº 70. Diseño y composición final de los grupos de discusión						
		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
Composición prevista para cada grupo	Número de participantes previsto	9	8	7	7	8
	Sexo	Mixto(5M/4V)	Mixto(7M/1V)	Mixto (6M/1V)	Todas mujeres	Todos varones
	Tipo de acceso	Todos CFGS	Mixto (5 bachiller y PAU/3 CFGS)	Mixto (6 bachiller y PAU y 1 CFGS)	Mixto (5 bachiller y PAU y 2 CFGS)	Mixto (5 bachillerato y PAU y 3 CFGS)
	Trabajo Social como primera opción	Mixto (8 sí y 1 no)	Todos Sí	Todos NO	Mixto (5 sí y 2 no)	Mixto (7 sí y 1 no)
Realización y composición final de cada grupo	Fecha de realización	Jueves 16 de noviembre a las 14h.	Miércoles 22 de noviembre a las 12h.	Jueves 23 de noviembre a las 14h.	Jueves 23 de noviembre a las 19h.	jueves 30 de noviembre a las 12h.
	Composición final del grupo	Sin cambios respecto a lo previsto	Falló en el último momento el único varón citado por lo que pasar a ser un grupo solo de mujeres	Sin cambios respecto a lo previsto	Sin cambios respecto a lo previsto	Sin cambios respecto a lo previsto
Fuente: elaboración propia						

Para la elaboración de los grupos se solicitaron voluntarios entre los alumnos matriculados en primero, pidiéndoles que rellenaran una ficha en la que debían poner, además de su nombre y el grupo en el que estaban matriculados, el sexo, el modo de acceso y si habían elegido, o no, Trabajo Social en primera opción. Éramos conscientes de que esta última cuestión podía llevar a equívocos, como así fue, ya que hubo personas que lo habían elegido en primera opción pero en realidad, tal como se vio en el desarrollo de los grupos, lo hicieron porque sabían que no les daba la nota para lo que realmente querían hacer. Sin embargo, al tratarse de una ficha corta se asumió el riesgo. Se pedía también que especificaran su disponibilidad horaria ofreciéndoles seis horarios diferentes en la segunda quincena de noviembre. Con todos estos datos se elaboraron los grupos teniendo en cuenta, además de los criterios señalados, que en cada grupo hubiera personas de mañana y tarde y que, en la medida de lo posible, no se concentraran en un mismo grupo de discusión muchas personas pertenecientes a un mismo grupo de clase para respetar, en la medida de lo posible, que no se conocieran previamente, aun sabiendo de antemano que era imposible al haber solo cinco grupos de clase.

Finalmente, previendo posibles inasistencias del última hora y siempre dependiendo de la cantidad de personas disponibles, se citaron para cada grupo entre siete y nueve personas. En la tabla 70 se presentan las

características generales de cada uno de los grupos comparando la composición prevista con la que finalmente tuvo cada grupo. Hubiera sido deseable incluir en los grupos 1, 4 y 5 más personas que no hubieran elegido Trabajo Social como primera opción pero al ser menos los que se ofrecieron como voluntarios no fue posible conseguirlo.

En las tablas 71 a 75 se presentan las principales características (sexo, tipo de acceso y si el grado de Trabajo Social es o no primera opción) de los participantes en cada grupo de discusión. Así mismo se identifica a cada participante con un número de dos cifras. La primera de ellas indica el grupo en el que participaron (1, 2, 3, 4 o 5) y la segunda corresponde al orden en el que presentaron el relato sobre el proceso de elección durante la realización del grupo. Este número es el que permite identificar, preservando así el anonimato, a las diferentes personas participantes en los grupos tanto en las transcripciones (recogidas en el anexo 7) como en las referencias y citas textuales que se incluyen a lo largo de este capítulo.

**Tabla nº 71. Características de los participantes en el grupo 1**

Número asignado en la transcripción	Sexo	Tipo de acceso	Trabajo Social como primera opción
11	mujer	CFGS ( otro)	SÍ
12	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
13	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
14	varón	CFGS ( otro)	NO
15	varón	CFGS (Integración Social)	SÍ
16	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
17	varón	CFGS (Integración Social)	SÍ
18	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
19	varón	CFGS (Integración Social)	SÍ
Fuente: elaboración propia			

**Tabla nº 72. Características de los participantes en el grupo 2**

Número asignado en la transcripción	Sexo	Tipo de acceso	Trabajo Social como primera opción
21	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
22	mujer	Bachiller y PAU	SÍ
23	mujer	Bachiller y PAU	SÍ
24	mujer	CFGS ( otro) y PAU	SÍ
25	mujer	Bachiller y PAU	SÍ
26	mujer	CFGS ( otro)	SÍ
27	mujer	Bachiller y PAU	SÍ
Fuente: elaboración propia			

**Tabla nº 73. Características de los participantes en el grupo 3**

Número asignado en la transcripción	Sexo	Tipo de acceso	Trabajo Social como primera opción
31	varón	CFGS ( otro)	NO
32	mujer	Bachiller y PAU	NO
33	mujer	Bachiller y PAU	NO
34	mujer	Bachiller y PAU	NO
35	mujer	Bachiller y PAU	NO
36	mujer	Bachiller y PAU	NO
37	mujer	Bachiller y PAU	NO
Fuente: elaboración propia			

Tabla nº 74: características de los participantes en el grupo 4

Número asignado en la transcripción	Sexo	Tipo de acceso	Trabajo Social como primera opción
41	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
42	mujer	Bachiller y PAU	NO
43	mujer	Bachiller y PAU	SÍ
44	mujer	Bachiller y PAU	NO
45	mujer	CFGS (Integración Social)	SÍ
46	mujer	Bachiller y PAU	SÍ
47	mujer	Bachiller y PAU	SÍ

Fuente: elaboración propia

Tabla nº 75: características de los participantes en el grupo 5

Número asignado en la transcripción	Sexo	Tipo de acceso	Trabajo Social como primera opción
51	varón	CFGS (Integración Social)	SÍ
52	varón	Bachiller y PAU	SÍ
53	varón	Bachiller y PAU	SÍ
54	varón	Bachiller y PAU	SÍ
55	varón	CFGS (Integración Social)	NO
56	varón	CFGS (Integración Social)	SÍ
57	varón	Bachiller y PAU	SÍ
58	varón	Bachiller y PAU	SÍ

Fuente: elaboración propia

#### 8.4.1.4. Dinámica de los grupos

Los grupos se realizaron en la segunda quincena del mes de noviembre de 2017 actuando como moderadora la autora de esta tesis. El lugar previsto para la realización de los grupos fue el Laboratorio de prácticas cualitativas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la U. Complutense de Madrid. Todos los grupos menos uno se realizaron allí. El número 2, por problemas técnicos, no pudo realizarse en este laboratorio. Al ser un problema de última hora y estando ya las participantes citadas se decidió habilitar un aula de la Facultad de Trabajo Social para la realización del grupo en la fecha y hora previstas; lo que, debido a la falta de insonorización, produjo algunos problemas de ruido en la grabación y por tanto más dificultades en el proceso de transcripción, realizada también por la doctoranda, que han repercutido de forma perceptible pero no importante en el resultado final de la transcripción. Todos los grupos se grabaron tanto en video como en audio para facilitar la transcripción y el análisis.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, dos ideas básicas se ofrecieron en la presentación de los grupos. Respecto al *tema*, se solicitó que cada uno hablara del *proceso* que le había llevado a matricularse en el grado de Trabajo Social; respecto a la *forma* se insistió en que el debate era suyo y que la moderadora solo actuaría en momentos puntuales.

Todos los grupos, de manera espontánea se organizaron formando una rueda de relatos que, dependiendo del grupo, fueron más o menos largos y ocuparon más o menos tiempo en el desarrollo del grupo. Evidentemente, el tono y la forma de quien toma la palabra en primer lugar de alguna forma marca los relatos de los otros participantes quienes, poco a poco, van tomando la palabra para contar a los demás su experiencia. Y ese “contar a los otros” su experiencia, fue fundamental en el desarrollo de los grupos ya que, tal como se esperaba,

a partir de los relatos surgieron comparaciones, complicidades, solidaridades, críticas compartidas y algunos debates en torno a aspectos puntuales pero siempre en un tono dialogante y, en general, con mínimas excepciones, hubo un claro interés por participar, lo que produjo un dialogo fluido en el que fueron emergiendo de manera espontánea algunas de las cuestiones que interesaban así como algunas otras que no se contemplaban en los objetivos pero que han servido para caracterizar a este colectivo de estudiantes. También, tal como se había previsto, en todos los grupos, cuando quedaba poco tiempo para terminar, se introdujo la cuestión de la presencia mayoritaria de mujeres o minoritaria de varones entre los estudiantes que en ninguno de los grupos apareció de forma espontánea.

El grupo 1, formado en su totalidad por personas provenientes de CFGS que en su mayoría habían realizado el de Integración Social, fue un grupo muy compacto, y el único en el que aparecieron referencias explícitas al origen social; un grupo crítico con el sistema educativo en general y con la universidad en particular. Es el grupo que menos habla de ayuda y más de cambio social así como el único en el que se produce una crítica a la forma de impartir las asignaturas en el grado de Trabajo Social. La implicación en el grupo de todos los participante fue muy alta y solo hubo uno - el número 14, el único que no había elegido Trabajo Social como primera opción y que además había hecho el CFGS más alejado del trabajo social (TAFAD)- cuya participación fue menor que la del resto. Fue un grupo en el que surgió claramente un nosotros particular dentro de los estudiantes de Trabajo Social, un grupo caracterizado por los encuentros y por una idea común sobre una serie de cuestiones relacionadas con el trabajo social hasta el punto de que algunos participantes que no se conocían previamente contactaron conmigo posteriormente por la posibilidad de seguir trabajando juntos en algunas cuestiones que habían surgido durante la realización del grupo.

El grupo 2 fue el que tuvo una dinámica más complicada por varias razones. En primer lugar, porque en el último momento, tal como se ha dicho, tuvo que habilitarse un aula para poder realizarlo, aula que no presentaba las condiciones idóneas tanto de insonorización como de mobiliario para la realización de un grupo. Además, también en el último momento, falló el único varón que iba a participar en el grupo con lo que se convirtió en un grupo solo de mujeres que no era lo que se pretendía en este caso. En tercer lugar, el propósito del grupo era que todos y todas las participantes tuvieran en común haber elegido Trabajo Social como primera opción, sin embargo, la primera participante en relatar su proceso, aunque efectivamente había elegido Trabajo Social como primera opción, una de las primeras afirmaciones, tajantes, que hizo, fue que si estaba allí era porque no había podido matricularse en Farmacia. Lo que, evidentemente, imposibilitó la aparición de un “nosotros los que realmente queríamos estudiar esta carrera” que era lo que, entre otras cuestiones, interesaba ver si aparecía. Fue, además, uno de los grupos más heterogéneos en cuanto a las trayectorias, la procedencia social y la ideología de las participantes. Y, aunque la implicación de todas las participantes fue buena, hubo dos que, sobre todo en la segunda mitad de la reunión, en contra de las demás, acapararon más de lo deseable el debate pese a los esfuerzos de la moderadora por frenar esta tendencia, lo que generó, poco a poco, un clima de incomodidad por parte de algunas de las participantes. Pese a ello, fue un grupo en el que surgieron cuestiones interesantes sobre el proceso y la motivación hacia el trabajo social; sobre la idea de ayuda como motor de la elección, apareciendo la idea de “nosotras las amigas que siempre estamos ahí para ayudar” que fue el nexo de unión en este grupo y, sobre todo, el tema emergente dominante fue el feminismo.

En el grupo 3, integrado por personas para las que el grado de Trabajo Social no había sido su primera opción, surgió claramente el “nosotros” que se esperaba, pero, especialmente entre quienes provenían de un bachillerato científico que, de alguna forma, manifestaban haberse sentido, especialmente al principio, fuera de lugar. Por ello fue el grupo en el que, quizá, surgió de forma más explícita el sentimiento de alegría por encontrarse con otras personas que, como ellas, se habían sentido algo perdidas. En general, en este grupo, la

mayoría tenía claro que su prioridad no era tanto el trabajo social como entrar en la universidad, por lo que en sus relatos la prueba de acceso a la universidad (PAU) tuvo un lugar destacado. Encuentran en la vivencia de algunas experiencias de discriminación (por su orientación sexual en algún caso y por su religión en otro) y, sobre todo, en el deseo de ayuda, junto con no haber alcanzado la nota para entrar donde realmente querían, el nexo de unión para la elección. Elección de la que dudaban al principio pero con la que todos se muestran cada vez más satisfechos y seguros de continuar la carrera, siendo posiblemente el grupo que más tiempo dedica a expresar su satisfacción con los estudios precisamente por las dudas con las que entraron a ellos. La implicación y participación fue alta y similar en todas la personas participantes.

En el grupo 4, formado solo por mujeres, en ningún momento, de forma espontánea, se une trabajo social y mujeres, ni tampoco se identifican explícitamente como tales: no les llama la atención ser un grupo formado solo por mujeres posiblemente porque es lo habitual en el grado de Trabajo Social. Es un grupo en el que se produce un alto grado de participación e implicación por parte de todas las participantes, excepto una que apenas colabora más allá de un breve relato sobre su proceso e incluso cuando se le pide explícitamente por parte de la moderadora su participación señala que prefiere escuchar que hablar. Es un grupo en el que el apoyo, la identificación y la solidaridad con quienes van haciendo su relato es muy explícito; un grupo crítico, especialmente con el sistema educativo, en el que se habla bastante de la selectividad ya que la mayoría han realizado la PAU y en el que aparecen discrepancias en torno a algunos temas. De nuevo la idea de ayuda y la vivencia de determinadas situaciones aparecen como nexo de unión para la elección. Se tocan diversas problemáticas sociales: especialmente machismo, y racismo.

En el grupo 5, formado solo por varones, uno de los participantes era bastante mayor que el resto y alguien que lleva trabajando en lo social muchos años, lo que, de alguna manera lo convierte en líder del grupo y principal interlocutor de la mayoría, junto a otros dos participantes que provienen del CFGS de Integración Social. En el otro extremo están dos participantes (57 y 58) que de alguna forma “han aterrizado” en el último momento en Trabajo Social, pese a haberlo elegido como primera opción, que son quienes cuando se habla de temáticas específicas del trabajo social intervienen menos, aunque eso no significa pasividad o falta de intervención ya que en otros temas como la motivación o su satisfacción con los estudios intervienen activamente. Varios de los participantes hablan espontáneamente del factor político como factor motivante importante en su elección por lo que este tema se toca en mayor medida que en otros grupos. Además en este grupo es en el que más se habla de la imagen del trabajo social y se insiste en la necesidad de mejorarla. Otro de las temáticas emergentes es el feminismo, con el que la mayoría se sienten identificados pero, a diferencia de otros grupos, surge alguna voz que pone en cuestión el propio término feminismo y critica la paridad. Es de destacar que durante la realización del grupo no surge en ningún momento, pese al tema del que se habla y pese a que en el último momento se pide explícitamente que expliquen las razones de la escasa presencia de varones en trabajo social, una identidad común de “varones que estudian trabajo social”; ni siquiera extraña o, al menos se comenta durante la realización del grupo, que esté formado solo por varones cuando son claramente una minoría en trabajo social.

#### 8.4.1.5. Análisis e interpretación de los grupos

Para el análisis y la interpretación de los grupos de discusión no se ha optado por una forma determinada, estandarizada y concreta de análisis sino por lo que Kvale (2011) denomina para las entrevistas *análisis como bricolaje*, en el que la persona “se mueve libremente entre técnicas analíticas diferentes”(150). Obviamente se han tenido en cuenta las enseñanzas y los consejos de diversos expertos en los grupos de discusión así como la influencia *iluminadora* de las aportaciones de diversas personas, por ejemplo, Elias y su énfasis en el uso de los pronombres personales así como otros muchos autores a los que se ha hecho referencia en los capítulos

iniciales quienes a partir de sus aportaciones tanto teóricas como empíricas han contribuido a la tarea del análisis e interpretación de los grupos.

Se han tomado algunas ideas muy generales de autores que hablan sobre el análisis cualitativo, por ejemplo Kvale (2011) o Gibbs (2012) que aparecen citados en algún momento. Pero de un modo más particular, se han tenido en cuenta, siempre como aportaciones iluminadoras y no como procedimientos concretos, las enseñanzas de Ibáñez (1985,1986) sobre el grupo de discusión que gravitan a lo largo del diseño y el análisis, especialmente por el énfasis en la articulación de lo subjetivo y lo objetivo, la referencia a la relatividad e incertidumbre de todo conocimiento social así como la consideración del grupo de discusión como una práctica estructural. Y más concretamente hay dos textos que se han tenido especialmente en cuenta, aunque no se hayan seguido sus propuestas de forma rigurosa.

En primer lugar el texto de Conde (2009) sobre el análisis sociológico del sistema de discursos en el que nos hemos apoyado en diversos momentos para el análisis y del que hemos tomado tanto ideas como conceptos. Por ejemplo, ha sido fundamental para abordar, en un primer momento, el texto producido por cada grupo de una forma holística, tratando de identificar la dinámica del texto, los diferentes estilos y posiciones discursivas. Y solo más tarde se ha producido una fragmentación del texto en la que, por una parte, la unidad de análisis han sido los participantes con objeto de identificar la trayectoria de cada uno de ellos, tanto la parte más objetiva (que contempla la trayectoria académica previa) como la más subjetiva en la que se destacan acontecimientos y actores clave. Y por otra, se ha realizado un análisis temático, siempre en función de los objetivos de la investigación y en relación con las trayectorias y las posiciones discursivas.

El segundo de los textos que se ha tenido muy presente en el análisis es el de Martín Criado (2014a) quien propone que el análisis se centre en el componente estratégico de los discursos. Partiendo de Lahire y su concepción del hombre plural fruto de socializaciones contradictorias en contextos heterogéneos, propone tener en cuenta en el análisis lo que llama “el poder de la situación”, es decir, considerar los discursos no solo como una expresión de la cultura interiorizada fruto casi exclusivo de la socialización primaria, sino dar más peso a las socializaciones secundarias, es decir, a las experiencias vitales y las trayectorias para determinar las diferentes posiciones discursivas. Subrayando la doble interacción entre ideas y prácticas:

Por un lado, las prácticas son “en parte” función de las ideas o creencias previas. Pero, por otro, estas ideas o creencias se alteran en función de las prácticas efectivas. Los discursos, a su vez, se manejan estratégicamente, pero siempre a partir de un conjunto de esquemas simbólicos y de categorías previo (129)

A partir de ahí, considera los enunciados no “como expresiones transparentes de motivos u opiniones” sino como “jugadas interaccionales mediante las que negociamos la legitimidad de nuestras conductas y pensamientos.”(127) Pero matiza que eso no significa que las personas actúen estratégicamente de forma cínica; partiendo de Goffman cree que hay que distinguir entre honestidad y veracidad. Es en la enunciación de los motivos donde los sujetos sostienen y construyen su identidad y su autoestima. Por ello la noción weberiana de legitimidad es fundamental en su concepción:

Desde el momento en que consideramos la “legitimidad” como algo que ejerce una fuerza propia en el mantenimiento o modificación de las relaciones sociales, nos hallamos ante la “dimensión simbólica” de toda relación social como dimensión estratégica. Por ello, las “culturas” no son totalidades integradas, sino configuraciones inestables y heterogéneas en continua transformación.(124-125)

Martín Criado considera que son tres los elementos básicos en el análisis del discurso considerado como estrategia: las categorías y esquemas simbólicos básicos mediante la que los sujetos se expresan y que subraya, no han elegido, las constricciones sobre la acción y las estrategias discursivas. A partir de aquí propone



una serie de estrategias de análisis: rastrear las estrategias de presentación de sí y la evolución de la censura estructural; situar todo discurso en un espacio de discursos; privilegiar en la explicación las constricciones que pesan sobre la acción; centrarse en los vaivenes, incoherencias y contradicciones del discurso y situar cada opinión de un sujeto en el contexto de sus estrategias simbólicas generales.

Marcadas a grandes rasgos algunas de las líneas que han tenido en cuenta en la interpretación y el análisis de los textos, la presentación de los resultados se ha estructurado en cuatro apartados, bien entendido que esta estructuración tiene más que ver con la interpretación de la analista que con el desarrollo de los grupos en sí ya que, excepto la última cuestión relativa al género que se plantea explícitamente a todos los grupos en los momentos finales, todas las cuestiones que en esta presentación tratan de aislarse, en el desarrollo de los grupos aparecen íntimamente entrelazadas, de manera que, en ocasiones, es complicado hablar de determinadas cuestiones sin hacer referencia a otras que se tratan posterior o anteriormente.

El primero de los apartados se centra en las *trayectorias académicas* incluyéndose aquí todo lo relacionado con el sistema educativo que es el marco de referencia de dichas trayectorias, las cuales se utilizan para situar y contextualizar los discursos de los participantes; el segundo se ocupa de diversos aspectos del *proceso de elección* excluidos los referidos a la trayectoria académica tratada en el apartado anterior, aunque, obviamente, tal como se ha señalado, una y otro están completamente entrelazados en el proceso vital de cada persona. En este segundo apartado se contemplan todas aquellas cuestiones que aparecen en los relatos de las y los estudiantes y que, en líneas generales, coinciden con los aspectos tratados en la bibliografía internacional y que aparecían también en el cuestionario: el deseo de ayuda, la influencia de experiencias personales y familiares y los valores como impulsores de la elección. El tercero de los apartados se centra en las *imágenes del trabajo social* tanto la imagen social que perciben los electores como la suya propia ya que en todo proceso de elección hay que tener en cuenta la relación que se establece entre quienes eligen y sus circunstancias y vivencias (segundo apartado) y aquello que eligen (apartado tres). Se ha reservado el último apartado para analizar las explicaciones sobre la relación del *género con la elección del trabajo social*.

#### 8.4.2. Trayectorias (en zigzag)

Comenzamos el análisis de los grupos centrándonos en las trayectorias, ya que los relatos sobre el proceso que les ha llevado a matricularse en el grado de Trabajo Social, en general, se centran en la trayectoria académica previa aunque, la mayoría de las veces, matizada y mediatizada por referencias a experiencias personales o familiares tal como puede verse en el anexo 7. En dicho anexo aparecen esquematizadas las trayectorias de cada uno de los participantes junto con algunos trozos del propio relato. En dichos textos, aunque a veces es difícil, se han identificado en azul los aspectos más relacionados con la trayectoria escolar y en otro color los relativos a otras experiencias que consideran que han influido en su trayectoria escolar o en su proceso de elección. En la parte superior de cada esquema aparece una línea en la que mediante diversas figuras y colores se identifica la trayectoria académica previa a la matrícula en el grado de Trabajo Social. Trayectoria que en el esquema suele empezar en el bachillerato aunque a veces, solo en el caso de que la persona haga una referencia explícita, se incluyen cursos anteriores. En la parte inferior es donde se sitúan los trozos de texto que hacen referencia a dicha trayectoria en relación con su elección.

Al insistir en la presentación del grupo en la idea de *proceso* sin concretar más, cada persona comienza el relato en un lugar diferente destacando las cuestiones que le resultan más relevantes llevando a una narración en la que “se identifican acontecimientos clave y actores clave” (Gibbs, 2012: 89) y, sobre todo “se da sentido a la experiencia pasada al compartirla con otros” (o.c.: 84-85). Se trata por tanto de una narración contextual, hecha

para otros, en la que se *elige destacar ante los demás unos determinados aspectos de su trayectoria*, personas que también han elegido Trabajo Social. Por lo que, durante el desarrollo del grupo van descubriendo que comparten, o no, determinadas características, y es en este proceso de encuentros, más que de desencuentros, en el que hay que contextualizar el relato. Un relato estratégico que trata de legitimar ante los demás su presencia en Trabajo Social (Martín Conde, 2014a). De manera que, a partir de los relatos individuales, va surgiendo un diálogo en el que se pasa, en general, de unos discursos narrativos en primera persona a un discurso más explicativo en el que del yo, en ocasiones, se pasa al nosotros.

Lo primero que se ha de destacar nuevamente es el complejo entramado de cuestiones que cada uno va destacando del proceso. Dependiendo de cada caso se hace referencia a las notas, a problemas escolares, a experiencias, a valores, a otros actores sociales, etc.; entrelazando unas y otras cuestiones y poniendo de manifiesto de forma implícita o explícita el carácter social de la elección.

#### 8.4.2.1. Trayectoria escolar y sistema educativo: jerarquías escolares y críticas al sistema educativo

Durante los relatos se van concretando diversas referencias al sistema educativo, que enmarca sus trayectorias y del que, en función de su posición, se distancian mediante la crítica que suele partir de situaciones personales que al compartirse desembocan en una crítica de más calado. Estas críticas se han resumido y organizado en cuatro tablas (76 a 79). En cada una de ellas se ha puesto en la columna de la izquierda la idea principal que resume la crítica en cuestión y en la columna de la derecha algunos textos que la reflejan. En la primera tabla se han incluido las referencias a las jerarquías informales que perciben en el sistema educativo; en la segunda, las críticas más generales al sistema educativo; en la tercera, las referencias al sistema educativo como reproductor de las desigualdades de género; y en la cuarta, las críticas al sistema educativo directamente relacionadas con el proceso de elección.

Tabla nº 76: Jerarquías educativas informales	
Los de ciencias por encima de los de letras (incluyéndose dentro de las "letras" tanto Humanidades como Ciencias Sociales): los de letras como excluidos	<p>Sí, sí los de ciencias están bien vistos, los de letras son como.. (13) "Los letrados.(19) (RISAS)</p> <p>Yo era el C y el C como que éramos tontitos (RISAS) sí porque el resto eran como de ciencias y a los de letras, bueno yo era de ciencias sociales, pero nos excluían.(45)</p> <p>Con esta ley si haces cuarto de artes tienes que ir directamente a un módulo, ¿por qué? porque los de artes somos jilipollas, perdón por la palabra, somos ( hace un gesto tocando la cabeza), somos.. no nos da la cabeza para estudiar ¿sabes?(41)</p>
Los que van a la PAU por encima de los que van a CFGS	<p>Eres menos, menos.(47)</p> <p>Es en plan, ah ¿vas al ciclo? Ah, ah.(43)</p> <p>Y normalmente cuando te dicen que no vales es como.. vete a un grado superior.(46)</p> <p>A mi una profesora me vino y me dijo: a ti no se te da bien- no se me daban bien ni las matemáticas ni números ni nada de eso, soy negada- y me dijo: entonces metete a un grado porque no sirves para ir a la universidad. Así me lo dijo , le dije bueno, yo haré, yo haré lo que a mi me da la gana y me meteré donde quiera y bueno, hice mi grado y sí estoy en la universidad pero...de nada de lo que.. o sea no me hizo falta saber ni matemáticas ni nada de eso para acabar en lo que yo quería.(13)</p>
Fuente: elaboración propia	

En cuanto a la existencia de jerarquías educativas informales, destacan dos: la que sitúa a *los de ciencias* por encima de *los de letras* y los que van a bachillerato y selectividad por encima de los que van a FP, por lo que algunas de las mayores críticas vienen de los estudiantes del grupo 1 doblemente marcados: por no ser de ciencias y por no tener previsto en un primer momento ir a la universidad.

Respecto a la primera, pese a que hace tiempo ha desaparecido con carácter formal la denominación y separación de los alumnos en ciencias y letras, de forma informal se sigue manteniendo, considerándose tanto a los alumnos del Bachillerato Artístico como a los de Humanidades como incluso a los de Ciencias Sociales formando parte de los de “letras”. Jerarquía social de conocimiento que persiste en el tiempo, pues ya Pérez Tucho (1992) hablaba de ella y, por tanto, del mayor reconocimiento social de los alumnos de “ciencias” así como una mayor tendencia de alumnos con estatus más altos a escoger itinerarios científicos (Elias Pérez, 2006) que permiten una mayor flexibilidad (Sainz Ibáñez, 2014). Se marca el énfasis en la idea de la consideración de los de letras como menos capacitados para el estudio. En cuanto a la segunda, están las críticas, provenientes de quienes acceden desde CFGS, a un sistema educativo del que se sienten excluidos, especialmente en segundo de bachillerato, curso centrado y dirigido hacia la PAU, y situados por debajo de quienes acceden a la universidad por esta vía.

Tabla nº 77. Críticas al sistema educativo

<p><b>Escasa atención a lo social y a las ciencias sociales como factor que contribuye al desconocimiento del trabajo social y no favorece su elección</b></p>	<p>..es que <b>previamente no sé ve nada relacionado con lo social</b> tú estudias matemáticas, la carrera de matemáticas, todos hemos dado matemáticas, tú vas a estudiar historia, todos hemos dado historia, que es economía, también se ve algo de economía, pero que se, <b>¿qué asignatura hay relacionada con trabajo social?</b> (...) (ASIENTEN Y SONRIEN) que ves algo y no es nada (...) no se conoce porque es que tampoco se ve, no.. en el nivel educativo tampoco se ve nada (19)</p> <p>...un poco de <b>descontento de segundo de bachillerato</b>, o bueno... de bachillerato en general o de la educación que me dieron en secundaria principalmente porque <b>para lo que estamos haciendo ahora nadie, nadie nos forma en general</b> o sea es que... en la educación en general <b>no se muestra para nada lo social</b> (...) digamos que la educación no favorece que.. tipo de estudios así como Trabajo social o Educación, todo lo social, e... se conozca y se entienda y se pueda elegir.(51)</p> <p>Ahí veo un problema y es que yo por ejemplo desde mi experiencia hasta que no llegué a ...Integración social no tratamos ningún colectivo (...) Solo te daban las típicas charlas de orientación sexual y... sobre consumo de drogas. Por eso <b>a mí me gustaría que ya desde el instituto, hubiese alguna asignatura dedicada a eso, que fueran colectivos o sensibilización o violencia de género pero es que ya digo, hasta que no llegué a Integración, no di nada.</b>(55)</p>
<p><b>No fomenta el pensamiento crítico</b></p>	<p>Lo que hay que cambiar es (...) el sistema educativo porque (...) <b>no despierta en la gente un pensamiento crítico</b>, (...), o sea lo único que hacen es homogeneizar, homogeneizar a todos(...) y si se desvía pues lo dejamos por ahí y ya está.(17)</p> <p><b>Porque no interesa.</b> Si educamos a la sociedad para ser crítica, para entender todos los problemas que tiene la sociedad (OTROS ASIENTEN) estaríamos machacando continuamente al gobierno, a los altos cargos y a todos los que están decidiendo por por nosotros y nosotras porque no estamos a gusto con lo que pasa. Se invisibiliza todo eso, ya no sólo trabajo social..es que todo.(11)</p>
<p><b>Fomenta la competitividad</b></p>	<p>El sistema educativo <b>es competitivo</b>.(17)</p> <p><b>Nos educan para competir</b>, para ser robots.(44)</p> <p>Acabé hasta las narices tanto de profesores como de compañeros, pero <b>por rivalidad, por quiero sacar más nota que tú</b>.(45)</p> <p>Desde la escuela, <b>el modelo que sigue es competitivo</b>. Tú siempre tienes que estar compitiendo con los demás. Entonces te creas como un ser individual. <b>No hay cooperación</b> entre nosotros es como no.. yo tengo que estar por encima de ti y si puedo pisarte lo voy a hacer porque yo voy a llegar a esto y tú no. Y es lo que desde trabajo social o desde Integración o desde todo lo social <b>hay que intentar cambiar que el sistema no sea de.. de competencia sino de cooperación</b>.(55)</p>
<p><b>Uniformiza y no atiende a quienes se quedan atrás</b></p>	<p><b>En cuanto te quedas atrás</b> ya es como...(13)</p> <p>Sí yo creo que lo único, vamos es que <b>lo que se hace es poner un objetivo común a todos , el que no llega, no llega e intentar que lleguen los máximos posibles al mismo objetivo y al fin y al cabo, cada persona es un mundo, cada persona tiene que tener unos objetivos que si tu no vales para matemáticas lo mismo se te dan muy bien las artes o..cualquier otra cosa</b>, o sea pero no, es solo (DA UN GOLPE EN LAS MESA) los dos caminos a seguir.(17)</p>
<p><b>No se estimulan ni valoran las habilidades sociales</b></p>	<p>Se relega la inteligencia (..) a las notas y es que la inteligencia tiene tantos ámbitos , o sea tú puedes ser super bueno en notas pero pésimo en relaciones sociales (...) (43)</p> <p>la inteligencia emocional yo creo que debería valorarse más porque es que o sea, no nos enseñan a relacionarnos..(41)</p>
<p><b>Importancia (excesiva) de las matemáticas</b></p>	<p>Yo me quedé atrás en matemáticas y era como , pues no, o sea no sé qué hacer, porque no voy y eso y <b>con mis padres hablaron porque yo supuestamente no servía para seguir para adelante porque no sabía matemáticas</b> y no controlaba nada de números.(13)</p> <p>¿Cuándo se empieza a dar el feminismo? en la universidad ¿Cuándo se empieza a dar matemáticas? desde que naces.(43)</p> <p><b>Las matemáticas se me complicaban..</b> tuve que repetir sexto,(...) Cuando repetí sexto me di cuanta que(...)que puedes repetir y todo eso pero si te esfuerzas, yo (...)conseguí aprobar todo.(47)</p>

Fuente: elaboración propia

En la tabla 77 se han recogido las principales críticas al sistema educativo que, en este caso no se elaboran desde una trayectoria particular sino desde su posición como estudiantes de Trabajo Social centrándose, sobre todo, en la escasa atención que se dedica a lo social, tanto a las problemáticas sociales como al desarrollo de habilidades sociales, así como la uniformidad, la competitividad y la falta de estímulos hacia el pensamiento crítico. Contenidos, capacidades, actitudes y habilidades ligadas todas ellas al trabajo social tal como lo entienden quienes hacen estas críticas, lo cual consideran que contribuye a su desconocimiento.

Frente a la escasa importancia de lo social se destaca el papel que en el sistema educativo se otorga a las matemáticas lo que confirma lo que se veía en capítulos anteriores: la importancia de las matemáticas como condicionante de algunas trayectorias y como factor importante, en algunos casos, de la elección de estudios:

**Miré que no hubiera matemáticas ni nada relacionado con lo que me saliera un número** porque en cuanto veo números me niego. (13)

Yo por lo menos **buscaba algo que no tuviese ni inglés ni matemáticas.**(18)

Yo sabía que a ciencias no iba a ir. Te lo digo ya que **en matemáticas es como...**(23)

Hice bachillerato de ciencias puras(...) y... **tuve un profesor en cuarto de matemáticas** que no hizo nada en todo el curso entonces se me.. **las empecé a arrastrar hasta bachillerato y yo quería hacer medicina.** ¿Qué pasa? que como arrastré matemáticas no había.. o sea de ninguna de las maneras, era imposible que llegara a medicina.(32)

Tengo 18 años (...)y bueno yo no tenía muy claro lo que quería hacer, la verdad. Pero ..(...) me llamó un poco el tema de la empresa y eso (...) porque yo qué sé, en bachillerato pues era la asignatura así que mejor se me daba y digo, pues bueno, vamos a ver qué tal. **Pero luego vi las asignaturas, así mucho número, muchas cosas y dije bueno, quita, quita.** (57)

**Tabla 78. La escuela como reproductora de los estereotipos de género**

<b>plano formal</b>	<b>En los planes de estudio</b>	¿Cuándo se empieza a dar el feminismo? en la universidad ¿cuándo se empieza a dar matemáticas? desde que naces.(43)  En los colegios no te hablaban como de las desigualdades <b>tampoco te hablan del feminismo</b> , un poco en plan, o sea hablan de droga, alcohol, no sé qué, pero no te hablan de las desigualdades entre hombres y mujeres.(53)
	<b>En los libros de texto</b>	Nos enseñó unas fotos de un libro de, de primaria en el que salía (...) dos profesores, una mujer y un hombre y la mujer como una segunda madre...como en plan dando cariño, no sé qué y el hombre una figura científica enseñando matemáticas, informática, ciencias, en plan como... una segunda madre y un profesional.(53)  Salía como de un juego, de un padre jugando con su hijo, pero si te fijabas en la imagen veías que en el fondo se veía una cocina y salían la hermana y la madre fregando.(55)
<b>plano informal</b>	<b>Modelos, estereotipos</b>	O los típicos comentarios de...bah este le mira las tetas y le pone un diez O en educación física que te digan: <b>joe eres un hombre se te debería dar bien el fútbol.</b> (55)
	<b>Sanciones de los iguales</b>	Hablas del feminismo <b>y te dicen feminazi.</b> (52)  El año pasado hice, estaba en segundo y yo me comí, hice como un acto el 25N de hacer como un minuto de silencio y una leyó un manifiesto, luego a mi me tacharon, de <b>mira este feminazi.</b> (53)  Hace tres años en mi instituto si alguien lo decía, yo no le miraba mal, pero a ver, <b>yo tampoco me atrevía ahí a decirlo.</b> (58)
<b>Fuente: elaboración propia</b>		

La consideración de la escuela como reproductora de los estereotipos de género (tabla 78) se toca especialmente, aunque no exclusivamente, en el grupo de varones en el que también se pone de manifiesto la existencia de actitudes negativas hacia el feminismo en particular y hacia quienes muestran una inclinación hacia las problemáticas sociales, en general. Actitud que también se destaca en otras personas con una clara actitud política:

En mi clase(...) todos pensaban igual, se movían con la misma gente (...) y no podías salirte de ahí. Porque si no ya es como que te tachan, que a mi es lo que me pasaba en clase básicamente, me llamaban como la extremista, roja, no se qué. (27)

En clase me acuerdo que en el instituto **por tener estas actitudes me llamaban el 15M.**(55)

Es de destacar que en algunas de las referencias que se hacen, por ejemplo a lo que aparece en los libros de texto, se especifica que provienen de lo que se ha dicho en alguna clase, es decir, a un aprendizaje en el tiempo que llevan matriculados en Trabajo Social, cuestión que en relación, sobre todo, al feminismo aparece en repetidas ocasiones.

Más allá de esta referencia a la escuela como reproductora de los estereotipos de género, este no aparece en ningún momento de forma explícita en las trayectorias pese a que la elección del tipo de bachillerato, tal como se ha puesto de manifiesto en capítulos anteriores, está claramente mediatizada por el género.

Tabla nº 79. Críticas al sistema educativo en los aspectos relativos a la elección	
<b>Obligación de elegir demasiado pronto</b>	<p>Creo que se toma la decisión de a lo que se va a dedicar una persona demasiado pronto.(...) que con 18 años tengas ya que tener por narices enfocado.(15)..una presión.(17) <i>VARIOS ASIENTEN</i></p> <p>Tenemos que especializarnos tan pronto, tenemos que decidir donde vamos cuando acabamos de salir del nido por decirlo de alguna forma, es que no.Y además que no nos dan facilidades en muchos aspectos. (11)</p>
<b>Falta de información sobre las carreras.</b>	<p>Ni información ni nada.(18)</p> <p>En segundo de bachillerato no te informan mucho de las carreras y de toda la amplitud que hay de cosas, o sea salen las típicas carreras y te quedas un poco como que si eso no quiero hacer ¿qué hago? porque al final te tienes que ir buscando la vida y mirando por páginas y informarte tú solo (...) te puedes equivocar (...)deberían de dar más información porque aunque tengamos(...) 18 años, pero..como que estamos muy perdidos a la hora de..a qué nos queremos dedicar.</p>
<b>Segundo de bachillerato: un curso centrado en la prueba de acceso a la universidad. Presión para los que optan por la PAU y falta de atención para los demás</b>	<p><b>Además te presionan, porque todo es presión. Incluso.. empiezas el primer día de segundo de bachillerato y ya te están hablando de los exámenes de selectividad, a ver, y si yo no quiero hacer selectividad ¿qué pasa?(12)</b></p> <p><b>Pero todo el sistema y la presión</b> yo (...) saqué muy buenas notas pero llegó mayo y estaba tan saturada, estaba tan cansada, estaba ya tan... que dije no voy a hacer selectividad, podría hacerla y seguramente me hubiera sacado buena nota pero es que estaba ya tan cansada que dije: otro mes más de presión, de estudiar, de...no quiero, no voy a hacerlo y no lo hice.(12)</p> <p><b>Por lo menos en mi centro era... los que no íbamos para selectividad, los que no queríamos hacer carrera éramos como los, los.. no se centraban en nosotros, éramos como raros.(13)</b></p> <p><b>Ha sido peor segundo de bachiller que la universidad.(14)</b></p> <p><b>Cuando llegas a segundo de bachillerato,(...)siempre estábamos ¡ay la selectividad</b> y no sé qué! ¿Y qué quieres hacer ? Y ¿cuánto piden? o sea te veían y te preguntaban y tal, y entonces hablábamos.(25)</p> <p>Pero yo también creo que es el agobio y el estrés que tienen los profesores y que tienes tú de que tienes que dar muchísimo temario en tan poco tiempo, <b>entonces te estresan</b> y tal pero porque ellos mismos también están <b>estresados</b>. <b>Y claro ese estrés es lo que te agobia</b> y dices bua esto es una mierda, pero por el estrés.(44)</p>
<b>Críticas a la PAU por la función de distribución que supone y a algunos colegios que solo presentan a la prueba a los alumnos que creen que aprobarán</b>	<p><b>El propio sistema educativo te condiciona(...)</b> están creando gente que no hace lo que quiere.. o sea ¿tú por qué no has podido entrar a enfermería? porque no te ha dado la nota..(...) muchas veces <b>nos hacen meternos en carreras que no gustan</b> ¿sabes? y eso también también te frustra más.”(41)</p> <p><b>Yo no estoy de acuerdo con un sistema educativo que implante una nota de corte</b> como para... como para coartar a las personas (...) había una foto que... que salía una frase en una mesa de escritorio que decía: a lo mejor la cura del cáncer está encerrada en alguien que no le ha dado la nota para hacer medicina.(43)</p> <p>Cien por cien de aprobados en selectividad. Dije buaaa increíble tío cien por cien...Que iban cinco personas (47) :.(NE2: “claro , solamente llevaban a..”(46) ..“los cinco mejores de la clases y son los que aprobaban.”(47)”¡Ah que llevan a los que tienen la certeza de que van a aprobar para que no baje el nivel del instituto! (46)</p>
Fuente: elaboración propia	

Aparecen también, tal como se recoge en la tabla 79, críticas centradas en el proceso de elección: desde la obligación de elegir demasiado pronto hasta la falta de información, especialmente sobre los CFGS<sup>494</sup>, pero sobre todo, críticas a segundo de bachillerato que caracterizan por la presión hacia quienes van a hacer la PAU y el olvido o, la falta de consideración, hacia quienes no van a realizar esta prueba.

También hay algunas críticas a la PAU. En primer lugar se critica precisamente la función de distribución de la selectividad que lleva a que muchas personas “tengan” que optar por matricularse en estudios que no son los de su elección. Lo que coincide con muchas de las críticas que se hicieron a esta prueba en los noventa (Muñoz Repiso, 1991; Muñoz Vitoria, 1993; García de León y García de Cortazar, 1992, Beltrán Villalba, 1996).

La segunda crítica a la selectividad se centra en los colegios que, movidos por la competitividad que supone la publicación de los porcentajes de aprobados y la nota de selectividad, solo presentan a unos pocos con objeto de mejorar su situación en dicho ranking. Solo hay una defensa explícita de la PAU y solo para ciencias de la salud por parte de una alumna cuya primera opción era enfermería:

Sinceramente para las carreras de la salud yo creo que sí que hace falta una nota porque no todo el mundo vale para ser médico, porque para ser médico te tienes que saber.. e... muchísimas cosas.(44)

Lo que, obviamente, se sustenta en dos supuestos, el primero, que otros han criticado, la identificación de la nota con la valía y el segundo, el reconocimiento de una jerarquía de saberes y profesiones que pone en la cima a ciencias de la salud y en la cima de la cima a medicina, lo que, obviamente, es protestado y contestado por varias del grupo que afirman que *también “para estar aquí”(47) son necesarias unas habilidades y unos saberes.*

#### 8.4.2.2. Tipos de trayectorias

La atención a las trayectorias es fundamental ya que, por una parte, las *elecciones anteriores* van a condicionar fuertemente la capacidad posterior de elección (Muñoz Vitoria, 1993) lo que remite a las constricciones debidas a la propia trayectoria y enmarcadas en un sistema y, por otra parte, la trayectoria previa es fundamental para entender y situar los diferentes discursos sobre la elección.

Son varios tipos de trayectorias los que se pueden identificar entre los participantes en los grupos. Para establecer una primera tipología de carácter más formal, se han utilizado dos de los criterios usados en la elaboración de los grupos (acceso a través de CFGS o de la prueba de acceso a la universidad y si es o no primera opción) a los que se han añadido, para matizarlos, algunos más tal como se puede ver en la tabla 80 en la que se han clasificado todos los participantes según estos criterios.

Hay una gran diversidad de trayectorias. Además, entre quienes aparecen clasificados en una misma categoría también se observan diferencias importantes. Esta heterogeneidad se debe, en parte, a los límites difusos entre los que lo eligen como primera opción y los que no lo hacen ya que, tal como se ha afirmado en otras ocasiones, ni elegirlo en primer lugar significa que sea la carrera deseada ni elegirlo en segunda o tercera opción significa siempre que no lo sea. Entre quienes proceden de CFGS, la mayor diferencia tiene que ver con el tipo de grado del que proceden, más o menos próximo al trabajo social. La mayoría proceden del CFGS de Integración Social que son quienes constituyen el grupo más compacto y el único con identidad propia entre los estudiantes: “los de integración”. Grupo que ha ido apareciendo en las diferentes aproximaciones y al que dedicaremos una mayor atención. La heterogeneidad es mayor entre los que proceden de bachillerato y PAU

---

<sup>494</sup> Aunque no todas las participantes coinciden en esto, una de ellas afirma que: “en mi instituto nos daban charlas en plan, porque veían el problema ese de que todo el mundo quería ir a la universidad y nos daban charlas en plan eh vamos a fomentar los grados superiores.”(44)



debida tanto al tipo de bachillerato del que proceden como al grado de conocimiento previo del trabajo social como a las circunstancias de la elección.

Tabla 80: Tipos de trayectorias				
Trabajo Social como primera opción	Tipo de acceso			
	Vía Bachillerato y Prueba de acceso a la Universidad (PAU)	Vía Bachillerato y PAU desde otros estudios universitarios (sin terminar)	Vía CFGS	
			Integración Social	Otros
<b>Sí</b>	22-23-25-26-27-47-52-53-57-58	43-44-46-54	12-13-15-16-17-18-19-21-41*-45-51-56*	11*-24
<b>No</b>	32-33-34-35-36-42	37	21-55	14-31
*Trayectorias diferentes que se han incluido en el grupo más próximo				
Fuente: elaboración propia				

Aunque este cuadro permite clasificar casi todas las trayectorias, no agota todas las posibilidades, en algunos casos, se trata de una simplificación pues las hay más complejas hasta el punto de que tres de las trayectorias se han incluido en el grupo más similar aunque no reflejen totalmente la trayectoria real. Las personas cuyos números son 11 y 56, incluidas entre los que han accedido a través de un CFGS antes de acceder y terminar estos estudios, iniciaron estudios universitarios que no terminaron. En el caso del número 41 se ha incluido en ese grupo porque su forma de acceso a la universidad fue mediante CFGS pero procede de otros estudios universitarios sin terminar por lo que comparte también características con los que habiendo hecho la PAU proceden de otros estudios universitarios.

Má allá de esta tipología, se ha de destacar que en esta gran variabilidad de trayectorias destaca un tipo de trayectorias que denominamos, de acuerdo con el planteamiento de una de las participantes en los grupos *trayectorias en zigzag*:

..te presionan, porque todo es presión. Incluso.. empiezas el primer día de segundo de bachillerato y ya te están hablando de los exámenes de selectividad, a ver, y si yo no quiero hacer selectividad ¿qué pasa? o sea me refiero a que **esa presión social de lo correcto** es así y tienes que ir por este camino, pues mira, **a lo mejor yo tengo que ir así (TRAZA CON LA MANO UN ZIGZAG SOBRE LA MESA) y llegar al mismo punto aunque tarde un poco más.** (12)

Esa “presión social de lo correcto” aparece reflejada y, en ocasiones, cuestionada, en los grupos. Lo “correcto” es acceder a la universidad a través de la correspondiente prueba de acceso; lo “correcto” es acceder a la carrera que se ha elegido como primera opción. Desde esta perspectiva que es la que adopta el sistema, lo “deseable” es que entre los alumnos matriculados en un grado la gran mayoría procedan de la prueba de acceso a la universidad y hayan accedido a ella siendo su primera opción. Siendo este último un criterio más legítimo y, como tal, utilizado en algunos indicadores de calidad que elabora el SIIU (Sistema Integrado de Información Universitaria) como son el de *Preferencia* y el de *Adecuación de la titulación*<sup>495</sup> mientras que el segundo tiene un carácter más informal que se manifiesta en el menor prestigio de las titulaciones con mayor proporción de alumnos procedentes de FP (Troiano y Elias, 2014) y en la creencia de que la entrada masiva vía CFGS puede bajar el nivel en la universidad (Merino, 2012).

Pues bien, si algo caracteriza a las personas que estudian Trabajo Social es que son muy pocas las que acceden de la forma definida como más *correcta* por el sistema y la sociedad: la mayoría accede a estos

<sup>495</sup> En el punto 6.4.1 se explican estos indicadores.

estudios mediante *trayectorias en zigzag*, entendiendo esta denominación en un sentido muy amplio que incluye todas las *trayectorias largas vía FP* (Troiano y Torrents, 2018); *equivocadas* (que incluye a quienes proceden de otros estudios universitarios sin terminar), *no coherentes* (entendido en el sentido de no correspondencia con estudios anteriores, bien la rama de bachillerato o el CFGS) o *truncadas* (personas que no han podido acceder a los estudios que realmente querían hacer). Trayectorias que llevan, en algunos casos, a una sensación de mezcla, de conocimiento mestizo, de línea no recta:

Yo es que tengo un popurrí de, de conocimiento aquí (*SEÑALÁNDOSE LA CABEZA*) porque en cuarto de la ESO, por ejemplo, me metí en letras, luego bachillerato lo hice de artes (...) cuando acabe los estudios obligatorios (...) no tenía muy claro qué hacer, más bien quería ir por periodismo o comunicación audiovisual pero al final no hice ninguna de las dos (...) no me cogían en las carreras y dije, bueno pues para no estar parado hice un grado superior en Imagen.. (31)

Las referencias a la gran heterogeneidad en las procedencias y trayectorias surgen, de diferentes formas, en los distintos grupos y se relacionan con la mayor o menor facilidad para la comprensión de determinadas asignaturas así como con la idea, más sutil, del interés hacia el trabajo social y de una mayor o menor legitimidad de su elección.

#### 8.4.2.3. La universidad como elección, destino o meta

Partiendo de la distinción de Langa (2003) entre electores naturalizados y contingentes, podemos hablar, en un primer momento, de dos formas de entender la universidad en relación con el proceso de elección. Por una parte los electores natos que tienen claro que irán a la universidad; personas para quienes la universidad es un destino, algo previsible y esperado; por otra, los electores contingentes para quienes la universidad es una elección entre varias posibles. Entre ambas se puede hablar de situaciones intermedias en las que la universidad más que una certeza o una elección sería una meta a conseguir. La diferencia entre la universidad como destino y como meta está en la naturalización o no de la idea de ir a la universidad; para los electores natos la universidad no se plantea ni como reto ni como elección, simplemente es algo que no se cuestiona, es la continuación *natural* de los estudios. Para quienes se plantean la universidad como meta supone un reto y, en muchas ocasiones, la superación del nivel educativo familiar:

Y a mí siempre me han dicho como.. tienes que ir a la universidad, no sé qué, pero sin obligarme, porque mi abuela no le dejó ir a mi padre, entonces mi padre dice, tú haz lo que quieras.(33)

Porque, obviamente, tal como se ha puesto de manifiesto en capítulos anteriores, tanto en nuestro estudio como en la mayoría de los que se ocupan del acceso a la universidad, esta decisión sigue muy ligada al nivel educativo familiar. En personas con estatus socioeconómico más alto, dejar de estudiar equivale a no ir a la universidad que se supone que es el paso *natural* después del bachillerato:

Entonces yo (...) como rebeldía o como no sé, dije que no quería estudiar, que vale, que yo iba a sacar el bachiller y ya está (...)y si no vas a la universidad ¡Oh dios mío! ¿Cómo no va a ir a la universidad?"(44)

Por lo que el significado de ir a la universidad varía entre unos y otros ya que mientras que para unos el acceso a la universidad es un éxito:

...y la gente cuando te dice ¡es que eres universitaria! es que no sé qué y encima vas a la complutense ...no sé qué. Y toda mi familia así y yo en plan de sí ...y bueno y qué (*RIÉNDOSE*) (33)

Para otros acceder es lo "normal" e incluso una exigencia familiar<sup>496</sup> y no hacerlo es un fracaso. Además, dentro de la universidad no todos los estudios se consideran igual ya que cuando el acceso a la universidad se

<sup>496</sup> Ver tabla 82 en lo relativo a las exigencias.

generaliza las diferencias se producen dentro de la universidad (Lucas,2001). De manera que, tanto el significado de acceder a la universidad como el de matricularse en Trabajo Social están mediatizados por la posición en el espacio social. En el caso de personas con estatus social más alto se relatan reacciones del entorno más próximo que desalientan hacia el Trabajo Social por quedar fuera de las expectativas familiares, de esos difusos límites de lo que hemos llamado espacio social de elección, en las que otros estudios como Medicina, ADE o Relaciones Internacionales sí tienen cabida:

Entonces la primera prima mayor hizo Medicina,(...) y la otra prima pues no hizo una carrera de ciencias pero claro entró con todos los honores en una privada con todo pagado con un bachillerato de excelencia sacando matrículas y hizo Relaciones Internacionales con ADE. Nadie sabía lo que era pero todos estaban muy contentos. Y fui yo y dije, bueno, pasaron de.. “vas a limpiar culos”, porque iba a ser profesora a “jolín pero es que trabajo social es muy duro” “pero es que te vas a quemar” es que.. **y yo... ya sabía que no les iba a parecer nada bien**, entonces yo ya..(.)... lo que yo me di cuenta es que no sabían lo que era, no lo sabían.(23)

Las diferencias en el significado se perciben especialmente en el contraste entre los participantes en los grupos 3 y 4, en los que la mayoría proceden de bachillerato y PAU<sup>497</sup> y los del grupo 1, procedentes todos ellos de CFGS. Tanto en el grupo 3 como en el 4 la mayoría tenían claro que irían a la universidad. Se refieren a ella como una certeza desde muy pronto, al tiempo que hablan de la presión hacia la universidad:

Yo tenía muy claro que quería venir a la universidad, yo sí tenía claro que bachillerato y universidad desde pequeña.(32)

- Nuestras expectativas son: mis amigos van a la universidad. Yo tengo que ir a la universidad.(47)
- Tienes que ir.(45)
- Sí sí, sí.(*VARIAS*)
- ¿Cómo mis amigos va a ir a la universidad y yo me voy a quedar?(47) (*VARIAS HABLAN AL TIEMPO*)

Sin embargo, muchas de las que están en estos grupos (3 y 4) no se pueden considerar, por su estatus, como electores natos; estarían más bien entre quienes ven la universidad como meta, lo que, de nuevo, lleva a la complejidad de las posiciones en las que el origen social ha de matizarse con unas trayectorias en las que la influencia de las socializaciones secundarias y el contexto van actualizando unas determinadas disposiciones, lo que Martín Criado denomina “el poder de la situación”.

La actitud hacia la universidad en la mayor parte de los participantes del grupo 1 es muy diferente. Algunos refieren que fue el miedo a la universidad y el sentimiento de no encajar en el perfil de las personas que van a la universidad lo que les llevó a matricularse en un CFGS:

Quiero en realidad enfocarme a algo relacionado con lo social y con algo que sea más enfocado a mejorar un poco todo, tanto a las personas como un poco la sociedad y **como me daba un poco de miedo la universidad** decidí hacer un grado superior.(12)

Yo lo que quería hacer era Derecho pero no, no estaba muy segura, entonces como **me daba un poco de cosa este mundo, la universidad**, todo, me metí a un grado superior de Integración social. Allí eeee, yo fui, entré sin saber de qué iba” (...) **“a mí lo que era hablar de universidad, para mí no.... o sea no entraba en mi cabeza ni nada de eso**. Yo veía este sitio como... por ejemplo yo tengo a mi hermano que ha ido a la universidad y que yo le veía todo lo que estudiaba , yo o sea, no sé, yo decía, digo, yo **ahí no...no pego no entro**.(13)

Otros dicen que tenían muy claro *no* ir a la universidad antes de realizar el CFGS y entre ellos algunos adoptan una perspectiva crítica respecto a la universidad al considerarla sobrevalorada por la importancia que socialmente se da a la obtención de un título universitario:

<sup>497</sup> Además, excepto una, los que proceden de CFGS en estos grupos lo han hecho por problemas en la PAU que les han obligado a tomar otra vía de acceso a la universidad, pero también tenían claro ir a la universidad y también han hecho la PAU.

Al terminar el bachillerato tenía muy claro que quería hacer integración social porque quería hacer una FP, dije... **la universidad son cuatro años, es mucho tiempo** (...) es que también yo creo que **el tema del título universitario**, o sea es una realidad que hay aquí en el país en sí, o sea, **es una mierda**, o por lo menos es lo que considero yo, pero se guía mucho por: **tienes un título universitario o tienes dos, vale, si no...**(15)

Y bueno la ESO la saqué de aquella manera, luego llegué a bachillerato, me lo saqué **y no hice selectividad porque yo, en un principio era anti universidad, porque consideraba que es, bueno y ahora un poco también que está sobrevalorada.** (18)

- **Yo tenía claro no ir** [a la universidad](19)
- Yo también lo tenía muy claro. (15)

El significado y la actitud hacia la universidad está muy relacionado con el modo de acceso al trabajo social. Podemos hablar de dos tipos ideales en esta relación. Por una parte están quienes estudian Trabajo Social para poder estar en la universidad y por la otra quienes van a la universidad porque quieren estudiar Trabajo Social. En general, todas las personas del grupo 3 y muchas de las que han elegido Trabajo Social como primera opción sin tener muy clara su decisión y con un gran desconocimiento del trabajo social estarían en el primer grupo mientras que muchos de quienes proceden de Integración Social estarían en el segundo, aunque no siempre, porque quienes han hecho el ciclo con el objetivo previo y claro de poder acceder a la universidad estarían en el otro tipo.

#### 8.4.2.4. Acceso a través de bachillerato y PAU: la selectividad como prueba

Quienes han hecho la PAU se refieren a ella como un momento decisivo en el que la ansiedad, la presión y las expectativas propias y familiares están muy presentes. Es un momento para el que se llevan preparando mucho tiempo, del que depende, en parte, su futuro y es, además, una prueba pública e institucionalizada. Por lo que entraría de lleno en lo que Giddens denomina momento decisivo y lo que desde las sociologías del individuo se denomina una prueba: "desafíos históricos socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, que los individuos se ven obligados a afrontar. Y como ocurre en toda prueba, los actores confrontados a ella pueden triunfar o fracasar." (Martuccelli, 2012:14). Este autor señala cuatro grandes características de las pruebas: no se pueden separar del relato de los actores, ya sean individuales o colectivos; se refieren a las capacidades que tiene un actor para afrontar las situaciones en las que está inmerso; toda prueba es como un mecanismo de selección; y, por último, son inseparables de los grandes desafíos estructurales. Lo más importante es que la noción de prueba articula dos niveles: la forma en la que los individuos enfrentan los desafíos de su existencia y la reflexión sobre la relación entre las experiencias individuales y los fenómenos sociales. Se trata, por tanto de momentos en los que se articula de un modo particular la experiencia individual con las constricciones sociales de un momento histórico concreto. Por lo que es un acontecimiento social que se vive en grupo en el que las personas son conscientes de que se pone en juego su propia capacidad y autoestima junto con las expectativas del grupo de referencia:

- Yo no he hecho la selectividad o sea que no...(41).
- Pues madre mía lo que te has ahorrado (COMENTARIOS) una ansiedad y un ...(43)
- Sí, sí, ansiedad sobre todo.(46)

Mi padre nunca me pregunta nada pero los días de selectividad era: no habléis con la niña, dejadla, dejadla..que estudie y luego cuando me iban a dar la nota, mi padre dijo, venga vamos a sentarnos todos juntos a esperar que le den la nota.(47)

En mi instituto pasó eso, dieron las notas y veías a la gente que entraba a por las notas.. (...)y salía con unas lloreras, que yo decía, yo es que no las miré, o sea, yo saqué tal cual el papel y me metí en el coche con mi madre y hasta que no llegué a casa no lo miré. Digo a mí que no me va a ver todo el mundo llorando.(32)

Aunque en algunos casos la selectividad se suspende, en la mayor parte de las ocasiones funciona como distribuidora de tal forma que muchas personas aunque la aprueben no pueden hacer aquello que realmente

quieren. Y esa es otra diferencia en las trayectorias: los que han podido acceder a los estudios que realmente querían hacer y los que no han podido. Diferencia que, de nuevo, va más allá de los datos concretos de quienes eligen o no en primera opción una carrera como muestra el parecido entre las siguientes frases, una de ellas pronunciada por alguien que eligió Trabajo Social en primer lugar y alguien que no lo hizo:

Y por eso estoy aquí o sea, pero yo en realidad iba para Medicina.(32)

Si hubiese tenido la oportunidad de hacer Farmacia no estaría aquí.(21)

Personas, ambas, que acceden a Trabajo Social desde lo que hemos llamado *trayectorias truncadas*. No obstante, obviamente, esta situación se da con mucha más frecuencia entre quienes no han elegido Trabajo Social como primera opción. Por ello son las personas del grupo 3 quienes se centran más en la PAU, sobre todo en la frustración, angustia, desorientación, desánimo e incluso pérdida de autoestima que les produce la nota obtenida al truncar sus deseos y expectativas:

Yo las vi **y pensaba que tenía un punto más** porque pensaba que las optativas te contaban aunque no tuvieras un cinco:llego al instituto **y me dicen, no, si tienes un punto menos y yo como...es que ya no me daba**, porque con el punto más me daba pero (...)Cuando me dieron las notas, teníamos, me parece que era un mes o quince días para mirar lo que queríamos .Y yo lo entregué el último día. Y mis padres ¿lo vas a mirar ya? Y yo...sí. Y ahí estaba en la mesa y yo no lo miraba. **No miraba las carreras ni nada porque es que no, no, no sabía qué hacer.**(33)

**Si hubiera tenido tres décimas más habría entrado**, pero por tres décimas.(34)

Cuando hice la Pau, yo estaba, porque no me salió todo lo bien que yo esperaba que me iba a salir. Me salió un desastre. Fue un desastre catastrófico (RISAS) y.. bueno, en ese momento cuando me dieron la nota, **no era la nota que yo esperaba que iba a sacar y entonces me.. entré en depresión, estuve llorando todo el rato** (34 Y 36: Yo también) Yo quería hacer psicología, era la carrera que yo siempre he querido, quería hacer.(35)

**Puse de todo porque no sabía qué hacer. Es que me sentía que no valía para nada.**(36)

**No llegué a un 9,8 que llegué a un 9,23** y me quedé pues fatal (...) **yo solamente tenía las ganas de hacer periodismo y siempre fue periodismo para mí.**(37)

**Ni siquiera la nota me dio** y dije, bueno y ahora ¿qué hago? (...) **me desmotivé otra vez (...) he aprobado pero qué.** Así que....que me.....**me presenté otra vez a subir nota y conseguí subir nota.** Con lo cual ya entraba en la carrera, bueno, entraba **pero ya no había plazas.**(46)

Pues bien, es desde y en esta situación cuando han de reorientarse hacia otros estudios para los que tengan suficiente nota y es en este contexto cuando optan por Trabajo Social. Y efectivamente, reconocen que están en por la nota pues cuando alguna dice “acabe en Trabajo Social por la nota”(32) varias de las del grupo se identifican con ella. Además, es en este grupo donde se hacen explícitas las referencias a la percepción de estar en una *trayectoria no coherente* por proceder de bachilleratos diferentes al de Ciencias Sociales:

Yo las ciencias sociales, la verdad es que las tenía un poco desconocidas porque es como.. parece que es lo que está entremedias entre humanidades y ciencias.. ya sea tecnológicas o de la salud, es algo como que está en medio.(34)

Entre quienes proceden del Bachillerato de Ciencias se habla incluso de un sentimiento de pérdida y ruptura con el aprendizaje anterior: “Es que todo lo que he aprendido parece como que no me va a servir ahora de nada”.(33). Así como de minoría, de sensación de personas “diferentes” e incluso de estar fuera de lugar:

- Oye pues la verdad que me alegro de ver que hay gente como yo porque yo a veces me siento como que no pinto nada en clase porque todo el mundo ha hecho..(36)
- Ciencias Sociales.(34)
- Sociales.(32)
- Te entiendo. A mi me pasa lo mismo sí.(34)

Sensación alimentada quizá por lo que manifiestan otros estudiantes hacia las personas que acceden a Trabajo Social porque la nota no les da para los estudios de su elección, diferenciando entre los que realmente desean estar en Trabajo Social el sentido de *los verdaderos estudiantes* y los que no lo son. Por ejemplo, en el grupo 4 cuando dicen que no entienden que haya personas machistas o racistas entre quienes estudian Trabajo Social, justifican su presencia porque:

Hay gente que no la cogen en los demás y viene aquí. (47)

Lo que obliga a la única persona de ese grupo que no eligió Trabajo Social como primera opción a justificarse explicando que ella quería hacer enfermería para irse con una ONG tratando de legitimar, frente a las demás, su elección demostrando que su interés por la ayuda era previa a la elección. También en el grupo 1 ante una afirmación acerca de como debería ser el trabajo social, cuando la moderadora les pregunta si creen que todos sus compañeros estarían de acuerdo con esa afirmación, contestan todos con un rotundo no y vuelven a justificar la presencia de esas personas que *no entienden el trabajo social como ellos creen que ha de entenderse* por quienes acceden a Trabajo Social por la nota:

- No lo tienen claro, no piensan ni siquiera que haya síntomas algunos..es que hay mucha gente que se ha metido porque...(19)
- Por meterse.(17)
- Por meterse (HABLAN VARIOS A LA VEZ) Pero es que eso es lo malo de entrar por una nota.(18)
- Claro, claro...(VARIOS)
- Que no te da la nota para lo que quieres..pues bueno, esto me piden menos y me llega, pues me meto a esto.(16).

En el otro lado están quienes habiendo accedido desde el bachillerato y la PAU eligen Trabajo Social como primera opción. Se podría decir que es la trayectoria más “directa” y “correcta”: no son vía CFGS y, cabe esperar, que en su mayoría sean elecciones coherentes con estudios anteriores y no truncadas (aunque, tal como se ha dicho y se observa en las trayectorias, estas dos condiciones no se cumplen en todos los electores dentro de esta categoría)<sup>498</sup>. Por lo que, podría suponerse que fueran los más informados y los más decididos hacia el trabajo social. Sin embargo, resulta curioso que la mayoría de los incluidos en esta categoría no tenían clara la elección del Grado de Trabajo Social hasta los últimos momentos y, en muchos casos, desconocían o apenas conocían el trabajo social hasta poco antes de la elección:

Yo por ejemplo cuando mi madre me dijo que hiciera Trabajo Social **dije ¿y qué es eso? que yo no lo sabía.**(23)

**Yo no sabía muy bien que ...que existía Trabajo Social.** Yo no lo sabía hasta que bueno, **con mi hermana hubo un problema** y tuvimos que llevarla, y empecé a ver que... porque la llevamos al psicólogo y nos dice, no, no, esto es mejor para un trabajador social y ya **fue allí donde, donde yo me di cuenta que había personas que, que hacían pues la labor de..de ayudarlas pero de manera social.**(26)

Yo... siempre.. había...(..) querido hacer Educación Primaria. (...) hasta que llegué a segundo de bachillerato...(..) estoy en dos colectivos y la gente de ahí me decían... me hablaban de Trabajo Social porque algunos lo han hecho o lo quieren hacer **y yo no sabía ni qué era, yo no conocía ningún trabajador social.**(27)

**Tampoco sabía muy bien de qué iba** pero miré las asignaturas y dije, bueno pues... **me meto ahí a ver.**(58)

Tanto es así, que en el grupo 2, formado por personas que habían elegido Trabajo Social como primera opción, una de las participantes destaca esta idea:

---

<sup>498</sup> Hay algún caso de estudiantes que proceden de bachilleratos muy diferentes, que las opciones que barajan están muy alejadas del trabajo social y que es en el último momento cuando deciden optar por Trabajo Social: “Tampoco sabía muy bien qué iba a hacer, de hecho iba a meterme a Montes o algo así o incluso a Fisioterapia o algo así de ciencias...”(58)



Lo que me ha chocado mucho que es que salvo ella que tenía una trabajadora social en la familia, (SEÑALANDO A 22) **que realmente nadie ha dicho que desde un primer momento, primer momento quisiera ser trabajador social.**(23)

Por lo que esa distinción, que emerge en el grupo entre los estudiantes *verdaderos* que son quienes acceden como primera opción y quienes entran solo por la nota, ha de matizarse; ya que entre unos y otros las circunstancias son muy similares en cuanto al grado previo de conocimiento del trabajo social y en cuanto a la certidumbre y el momento de la elección de Trabajo Social, que en muchos de ellos es una decisión de última hora.

En cuanto a las trayectorias *equivocadas*, quienes proceden de otros estudios universitarios sin terminar y eligen Trabajo Social como primera opción, también algunos de ellos manifiestan no conocer previamente el trabajo social o haber sido una decisión de último momento:

Y .. mi padre había estudiado Trabajo Social por la UNED y empecé a hablar con él en plan oye, ¿de qué va tu carrera? porque es verdad que **yo tampoco sabía lo que era el trabajo social, es que hay mucha desinformación respecto a eso.**(43)

**No sabía ni que existía ni la carrera,** en realidad... sabía que existía por ejemplo Educación social, Trabajo Social no lo sabía. Y, bueno, **estuve dudando hasta el último momento.**(54)

Lo que distingue a estos estudiantes, tanto los que lo han elegido en primera opción como los que no, es la insatisfacción con los estudios previos y el miedo a equivocarse de nuevo:

Entré en ADE, que yo no quería, o sea, yo desde el principio sabía que no me iba a gustar la carrera, pero ahí estaba.. y, pues a medida que iba avanzando el curso yo me iba frustrando más ..eee, llegaba llorando a en plan no es mi sitio, no me siento a gusto, no estoy haciendo nada que para mi me sirva como persona (...) ¿qué hago aquí ?(43)

El año pasado estuve haciendo un doble grado en derecho y Administración y dirección de empresas.(...) Entonces pues bueno, salí un poco.....no sé, la verdad es que...tuve una sensación de fracaso bastante grande, porque .. bueno, o sea, a lo mejor, es el típico tema de que tu familia espera algo de ti y.. y al final pues no cumples la expectativas (54)

#### 8.4.2.5. El ciclo superior como paso hacia la universidad

Quienes acceden a Trabajo Social desde los CFGS son personas que, en su mayoría, proceden de bachillerato, especialmente de Ciencias Sociales. Las razones para acceder a los CFGS son muy diversas. Hay algunos que, tal como se ha visto, por miedo o por rechazo a la universidad o por razones económicas acceden a los ciclos. En otros casos son argumentos de carácter académico los que se esgrimen para la duda entre la universidad y los CFGS, pero una misma situación problemática en el bachillerato o un suspenso o mala nota en la PAU no llevan siempre a las mismas decisiones:

Cuando vi crudo el bachillerato dije: bueno a lo mejor, me saco bachillerato y me compensa hacer un grado superior para subirme la nota y luego convalidarme algunas.. pero luego ya una vez ya que me comí el bachillerato dices mira, un empujón más, sacas la EvAU y....(34)

A mí me costó mucho terminar el bachiller y cuando me lo saqué no me atreví con selectividad.(14)

Otros van a los CFGS porque su nota en la PAU no les ha dado para acceder a los estudios de su elección o por haber suspendido esta prueba. Este es el caso que se vive peor porque supone una frustración de las expectativas que además se percibe como algo excepcional y se siente como un fallo propio por lo que trata de explicarse y justificarse:

Si no vas porque no quieres, vale, pero como suspendas selectividad y no..(..) ¡ Qué trauma psicológico! tu padre y tu madre....(47)

Siempre también he sido un poquito mal, no mal estudiante, pero sí me ha costado un poquito, entonces, bueno, hice bachiller, **suspendí selectividad (...y me metí a integración social.**(17)

**Llegué a selectividad y soy una pocas de las personas que la suspendí.** Bueno también es verdad que tuve problemas familiares.(26)

Suspendo selectividad, vale, llevaba buena media de bachiller (...) **en ese momento era para mí el fin del mundo porque todos mis compañeros iban a la uni.** (...)“era toda mi familia llamándome que qué había pasado(...) No sé, era como que yo no entendía nada y como que de repente yo estaba como muy bien, muy bien, muy bien, fallas y **ya esta todo el mundo encima tuyo.** (...) “**Yo ya no sabía que hacer,** yo ya les dije a mis padres, todos los días llorando, yo no voy.. yo (...)Yo me pongo ya a trabajar porque **yo no valgo para estudiar,** yo no valgo para nada.(45)

Además, al ser una prueba pública en la que las expectativas propias y familiares juegan un papel central, la frustración y desorientación es mayor cuanto más supone una desviación del espacio social de elección propio del grupo de referencia, como se pone de manifiesto en el caso de la persona de la última referencia (45) para quien suspender la prueba se convierte en “el fin del mundo” porque implica un cierre del único camino siempre pensado y le hace convertirse en un caso excepcional (“todos mis compañeros iban a la uni”) incapaz de ver otras salidas:

Pero puedes cambiar, puedes cambiar la forma, tú puedes cambiar directamente. Si a mí coges, a la misma persona que suspende selectividad, **le coges y le dices: tu vida no se acaba aquí.**(47)

Yo estaba como muy bien, muy bien, muy bien, **fallas y ya esta todo el mundo encima tuyo.** Y era como, a ver, dejarme respirar un momento, que piense yo qué quiero hacer, porque **en ese momento fue...** no sé, pero mismamente **desde el instituto en ningún momento te dicen: haz un grado superior.**(45)

Esta estudiante decide finalmente matricularse en el CFGS de Integración Social que supone para ella la posibilidad de retomar el camino:

Mi vida cambió totalmente de estar en una mierdecilla a .. los compañeros , los profesores, a valorarte a ver que todo el trabajo que haces..a mmm.. no sé a abrirte más **porque yo es que yo ya me había hecho tan tan pequeñita que yo decía es que yo no valgo para nada**(...)me fui tan agradecida que cuando terminé el grado superior dije: **pues por qué no voy a hacer la carrera** si se me ha dado muy bien el grado, **¿por qué no voy a poder hacerla?**(45)

Esta idea de *¿por qué no?* aparece también en otros relatos, incluso de personas que nunca habían pensado en la universidad como posibilidad:

**A mí lo que era hablar de universidad, para mí no.... o sea no entraba en mi cabeza ni nada de eso** (...) entonces cuando acabé integración fue cuando dije pues **¿por qué no?** yo quiero seguir con esto y .. bueno y entré aquí. (13)

Independientemente de la forma de acceso a los CFGS la mayoría de quienes después se matriculan en Trabajo Social consideran central en su decisión su paso por allí por unas u otras razones. Cuestión que destacan especialmente quienes proceden del ciclo de Integración Social para quienes Trabajo Social supone una *continuación de los estudios* realizados y es, por tanto, una elección *coherente* que es algo que destacan muchos de ellos:

Pero **yo creo que nos llama después de los FPs porque, hemos encontrado un poco nuestro camino, ¿no?** (...) ya parece que te encaminas un poco con el FP(11)

**Para mí Integración fue como el pasito para meterme en este mundo.**(12)

Ahí en Integración Social me di cuenta de que me gusta el mundo de lo social (19)

Por ello, tal como aparecía también en las cuestionarios muchos de ellos consideran Trabajo Social como una forma de ampliar o *continuar* sus estudios y en esa idea de *continuación* es donde más se refleja la percepción de coherencia:

Te encaminas un poco con el FP , dices: bien, esto me gusta, **voy a ampliar conocimientos.**(11)

A base de trabajar como integradora vi que estaban muy bien los conocimientos que tenía pero que **necesitaba ampliarlos para llegar a hacer realmente un proyecto que a mí me gustase** y estuve entre Educación y trabajo Social.(12)

**Es una forma de ampliar los conocimientos digo**, y también puedo llegar a compatibilizarlo con un trabajo.(15)

No había tenido nunca contacto con lo social hasta que estudié el FP superior de integración social y la verdad que me gustó muchísimo y sentía, bueno, **cuando lo terminé, creía que tenía que ampliar conocimientos.**(16)

Además, y como novedad en relación con lo encontrado en el cuestionario donde no aparecía, probablemente por lo reducido de la respuesta, muchos de ellos sitúan y *justifican* en las prácticas la decisión de continuar estudiando:

Cuando ya te metes dentro del tema y empiezas a estar ahí y a verlo todos los días y después de nueve meses ves el cambio de los chavales y dices madre mía, si es que realmente es necesario para la sociedad en la que vivimos.(12)

Entré sin saber de qué iba un poco, (...) me llevaron a un sitio donde había menores en.. que habían sido abandonados o abusados o maltratados y me di cuenta que yo lo que quería hacer era Trabajo Social.(13)

No había tenido nunca contacto con lo social hasta que estudié el FP superior de Integración Social (...) y luego también con las prácticas que hice, que las hice con discapacidad me gustó mucho y vi que quería dedicarme a eso, entonces por eso me metí a Trabajo Social.(16)

Entonces me metí a integración. El grado me gustó un montón pero para mi la prueba de fuego eran las prácticas porque puedes haber sacado el grado perfectamente pero luego llegar las prácticas y hundirte (...)(18)

[En las prácticas] me reafirmé en mi idea de decantarme por Trabajo Social y no por ciencias políticas porque tú puedes conocer muy bien la teoría, (...) pero la práctica la hacen los profesionales de lo social, que materializan eso y se dan cuenta de lo que ven. Pero claro, eso es lo que a mí me sirvió las prácticas, abrir miras,(19)

Por último, ha de destacarse, tal como se verá posteriormente, que son precisamente los alumnos de integración los que de forma más explícita reconocen en su explicación motivaciones de tipo instrumental ligadas a la falta de salidas del ciclo y los deseos de ascenso profesional.

#### 8.4.2.6. “Los de integración”

El grupo de alumnos procedentes de Integración es el único con identidad reconocida entre el conjunto de alumnos de primero. En los otros alumnos aparece de nuevo la expresión “los de integración” para referirse a este numeroso grupo de estudiantes señalando, las diferencias con los que proceden directamente de bachillerato. Además, en algún caso se habla de la sensación que les produjo al inicio del curso la existencia de grupos de personas que ya se conocían y compartían unas experiencias y conocimientos:

Parece que... no estás en tu sitio . Yo lo que veo es que cuando entré, yo tenía miedo porque veía grupos juntos que se conocían de antes. (OTROS: *sí sí , es verdad*) porque claro hay, en mi clase, no sé en la vuestra, hay un montón de gente de integración.(..) Y van todos juntos.(33)

Y me senté y se sentaron todos los de Integración. (RISAS) Y claro pues yo me he juntado con ellos pero yo no hice Integración ni nada y sí que se conocen pero a lo mejor vienen dos de un lado, dos de otro, otros dos de otro y sí que se han juntado luego todos. Pero vamos que (...) como han hecho lo mismo parece que se... Y también (...) en nuestra clase es como por edades (ALGUNOS: *sí*) Porque también son más mayores y como que nos hemos juntado ahí.(31)

Identidad propia reconocida también por quienes proceden de integración. Los alumnos del grupo 1 afirman que se nota mucho la diferencia entre ellos y los compañeros que proceden de bachillerato porque ellos vienen ya con una cierta formación y con un contacto previo con las problemáticas a través de las prácticas, lo que creen fundamental en unos estudios como los de Trabajo Social:

- **Se nota mucho**; completamente (VARIOS)
- **Tienes un poco más claras las ideas y a donde venimos.**(19)
- **Ya has tenido un contacto..(...** cualquier colectivo con el que **hayas hecho tus prácticas** ya has tenido y **eso los de bachillerato no lo tienen.**(13)
- Ya has hecho el click ¿sabes? y **se nota un montón**, por ejemplo al estar en clase y...(…) ya simplemente al estar en clase se nota un montón quien viene de bachillerato (OTROS ASIENTEN) yo personalmente **pienso que hay carreras y carreras y por ejemplo esta carrera creo que hay que saber un poco antes** de lo que va, del contexto, todo, antes de meterse a esta carrera. Y educación social igual, todo lo que tenga relación con lo social creo que hay que venir de antemano con..(18)
- ..con vocación.(11)
- ..un poco de información, no ya vocación, porque bueno, a lo mejor te puedes dar cuenta haciendo la carrera que esto es lo tuyo pero... sí con un poco de información y consciente de lo que hay y de lo que vas a hacer porque meterte a economía o a matemáticas, pues mira, tampoco necesitas saber (...), pero esta carrera yo creo que..sí que necesitas eso y **se nota muchísimo la gente que viene de bachillerato** habrá gente de bachillerato que venga y sepa un montón porque se ha querido ya informar por otra vía pero... **yo personalmente lo noto muchísimo.**(18)

Estas mismas ideas aparecen también en el grupo 5, grupo mixto respecto a la procedencia, en el que, aunque la matizan diciendo que depende mucho también de las experiencias previas de cada uno, consideran que los de bachillerato, en general, hay muchas cosas que no han visto nunca mientras que *los de integración* vienen “como más formados, ya entiendes más, sabes un poco más de qué va”(52) tienes otra visión”(58) “ya tienen una base y ya conocen algo más de colectivos de.. un poco el hecho de haber hecho unas prácticas ya te aporta determinados conocimientos”(56) pero creen que las diferencias se dan sobre todo en primero (52) y no es “demasiado significativa de cara a la profesión “(56) porque todos “*tenemos* un objetivo final común”(51). En los grupos formados en su mayoría por personas procedentes bachillerato y PAU se reconocen también diferencias entre este grupo y el resto de los alumnos:

Sí que tienen más conocimientos de algunas cosas.(31)

Te da una mirada diferente.(34)

Hay veces que sí que hay ejercicios y cosas de esas que ellos a lo mejor ya han tenido que hacer o ya han tenido contacto porque ellos han hecho prácticas.(32)

Diferencias que se perciben aún mayores en el caso de los estudiantes que proceden del bachillerato de ciencias:

Entonces sí que hay cosas que ellos dicen que tú estás como..un poco verde, sobre todo los que venimos de cien..yo por lo menos que vengo de ciencias encima me noto todavía más verde que los de sociales.(32) (VARIOS: sí, sí)

La presencia y el contacto con tantas personas procedentes de CFGS a los que reconocen mejor preparados en algunos aspectos hacen que surja una crítica a la idea repetida y asumida a lo largo de la trayectoria académica de que para ir a la universidad hay que hacer el bachillerato:

**Te machacan mogollón** con no no no, tienes que tener el bachillerato. **Si quieres hacer universidad, tienes que hacer bachillerato** porque el bachillerato es lo que más te va a preparar porque es precisamente para eso. Y luego llegas aquí después de haberte comido dos años de bachillerato y dices : si es que no sé na. Ves a gente de integración que tiene muchísima más idea, o de ciclos formativos, que tienen muchísima más idea que tú y luego dices, me he comido un bachillerato que me han machacado todo el rato que si no hago bachillerato, que si no hago bachillerato la, la universidad no. **Y luego te das cuenta...**(34)

Aunque creen que los de bachillerato están mejor preparados en otros aspectos:

A lo mejor nosotros tenemos por hacer el bachillerato otra forma de hablar o de expresarnos. Porque tenemos distintos, nos han enseñado muchas cosas de .. lengua...expresarnos..(33)

Hombre, eso sí.(34)

Sin embargo, estas afirmaciones se sustentan en una oposición bachillerato/CFGS muy común y presente en casi todos el alumnado que presupone que la diferencia entre unos y otros está en la realización o no del bachillerato, pero tal como se puede ver en las trayectorias, tal diferencia apenas existe puesto que la mayor parte de quienes acceden a través de los CFGS han hecho también el bachillerato.

Pese a estas pequeñas persistencias que desvalorizan a las personas procedentes de CFGS, en el caso de los estudiantes de Trabajo Social se produce una inversión respecto a la valoración más habitual, de manera que, en general, la posición que perciben y desde la que hablan y argumentan quienes proceden de Integración Social es de algún modo la de “expertos” y “coherentes” respecto a su trayectoria, lo que contrasta fuertemente con su situación en el bachillerato en la que se sentían doblemente excluidos por no ser de ciencias y no optar a la selectividad. Por ello, no es de extrañar que algún alumno procedente de bachiller afirme:

Si alguien me dice que quiere hacer Trabajo Social de verdad que yo le diría que hiciera Integración Social antes.”(52)

El grupo de *los de Integración* se constituye, por tanto, en un grupo identitario reconocido tanto por los demás como por ellos mismos reconocidos como “expertos” y como legítimos estudiantes de Trabajo Social.

En suma, las diferentes trayectorias llevan, por lo general, a diferentes formas de aproximación al trabajo social y a sus estudios así como a diferentes maneras de explicar y legitimar dicha elección. Pero, tal como se ha visto, las trayectorias identificadas en la tabla 80 no son más que el punto de partida puesto que cada trayectoria ha de matizarse también por el *grado de coherencia* con estudios anteriores, hasta qué punto son o no *trayectorias truncadas* y el *grado de conocimiento previo del trabajo social*. Así mismo, estas trayectorias académicas así como el proceso de elección están mediadas por la situación en el espacio social y las circunstancias personales y familiares, cuestiones que se abordan en el siguiente epígrafe.

### 8.4.3. El proceso de elección

#### 8.4.3.1. La familia y otros actores sociales

En el transcurso de los relatos se pone de manifiesto de manera espontánea la importancia de otras personas tanto en la trayectoria como en la elección. De manera que frente a lo que tendía, por bastantes personas, a identificarse como un proceso individual cuando se preguntaba en el cuestionario por la influencia de otras personas, en el contexto del diálogo se transforma en un proceso claramente influido por la interacción ya que las referencias a otras personas, especialmente a la familia, son constantes.

La familia aparece tanto como personaje colectivo como la referencia a personas particulares y, en este caso, coincidiendo con los datos del cuestionario y con los de numerosas investigaciones (Elejabeitia, 1995; Porto y Mosteiro, 2010; Cortés y Conchado, 2012; Rodríguez Menéndez et al., 2016) la madre es quien más aparece, acompañando o aconsejando durante el proceso.

La influencia de la familia en la elección ha sido ampliamente estudiada y constatada (en el caso de España en estudios recientes: Santana Vega et al. (2012), Cortés y Conchado (2012) y Martínez y Zurita (2014) entre

otros). Ahora bien, cuando se habla de la influencia de la familia en la elección se puede estar hablando de muy diferentes cuestiones ya que la familia incide tanto en la trayectoria como en la elección de múltiples y muy variadas formas.

I) A un nivel estructural que, por lo general, no se contempla en los relatos, el nivel económico y educativo familiar influye tanto en la trayectoria como en la elección, ya sea a través de las condiciones objetivas, tipo de colegio, barrio, vivienda, posibilidad de ayuda en los estudios, posibilidad de acceder a una universidad privada, etc. como a través de las expectativas y el *habitus* que se va forjando en cada persona.

II) En el relato sobre el proceso de elección y sobre la trayectoria aparecen reflejados comentarios, ayudas, sugerencias, consejos, modelos, exigencias, expectativas, etc. así como críticas a la decisión de estudiar Trabajo Social. Situaciones en las que se materializa y se concreta la parte de esa influencia que se produce a través de la interacción.

III) Como suele reflejar la bibliografía sobre la elección de trabajo social, es frecuente que en los relatos sobre la trayectoria y la elección se expliquen y se ligen determinadas decisiones o situaciones, por ejemplo suspensos, a la existencia de diversas problemáticas o cambios familiares.

Tabla nº 81. La familia en el proceso de elección	
Referencia a problemas o experiencias familiares	<p>Realmente empecé a interesarme por servicios sociales hace mucho tiempo porque debido a cosas familiares y demás eee sí que he sido bastante usuaria de este tipo de servicios.(12)</p> <p>Tuve unos <b>problemas familiares</b>, entonces dejé los estudios en cuarto de la ESO acabado. (24)</p> <p>Repetí ese curso por <b>problemas familiares</b> y tal y luego dije: no, o sea no me puede influir mi vida en .. o sea algo familiar y tal, entonces como que cambié.(25)</p> <p>A lo largo de mi vida, <b>mi familia y eso acuden a trabajadores sociales y servicios sociales</b> y todo eso. Entonces yo lo voy viendo, o sea yo les acompañaba o lo que sea y veía lo que hacía un trabajador social. Y (...) una de las madres de mis amigas estaba en trabajo social. (25)</p> <p>Llegué a selectividad y soy una de las pocas personas que la suspendí. Bueno <b>también es verdad que tuve problemas familiares</b>.(26)</p> <p>Mi tercera opción era trabajo social que por <b>experiencia también familiares que he tenido</b> y eso los conozco perfectamente y sé la labor que hacen.(34)</p> <p>Yo vivía siempre en X y de repente en bachiller <b>mis padres decidieron volverse a Madrid</b> entonces yo (...) como rebeldía o como no sé, dije que no quería estudiar, que vale, que yo iba a sacar el bachiller y ya está.(44)</p> <p>Yo cuando dejé periodismo prácticamente ee... no tiene una visión social , fíjate que como todo el mundo las situaciones familiares son difíciles a veces, más o menos y... yo pues tampoco me enfocabo mucho. (51)</p> <p>En mi caso...bueno, pues <b>por parte de mi madre... la familia tuvo una serie de problemas</b> (...) eso me sensibilizó un poco y... (...) con todos esos problemas me sensibilizó y fue un poco lo que me llevó hacia, hacia... menores.(56)</p>
Apoyo	<p>A mi mis [padres] también me han apoyado mucho en el sentido de.. haz lo que te guste.(12)</p> <p>...a mis padres les, les pareció bien(...)...cuando he hecho, cuando dije, pues me voy a meter a trabajo social me dijeron, pues muy bien, o sea , les pareció muy bien... ..y están orgullosos, creo. (13)</p> <p>A mi mi familia, por ejemplo me ha apoyado desde el primer momento, que era mi decisión y que tengo que hacer algo que me guste porque al final es a lo que te vas a dedicar toda tu vida.(16)</p> <p>A mí me dijeron que hiciese lo que me gustara, elegí esto y yo <b>siempre he sentido el apoyo de toda mi familia</b> para hacer lo que he querido.(21)</p> <p>Por parte de <b>mi madre</b> cuando me matriculé la primera vez sí que tuve apoyo no y... bien.(56)</p>
Exigencias	<p>Entonces <b>yo pasaba de ir a la universidad, yo quería dedicarme al baile y mis padres pues..no, no lo aceptaron, entonces pues me me obligaron a meterme en una carrera</b> y yo entré en ADE, que yo no quería, o sea, yo desde el principio sabía que no me iba a gustar.(43)</p> <p><b>Me dijo mi madre:</b> no, no, si te vuelves a España(...) tienes que estudiar una carrera.(44)</p>



Tabla nº 81. La familia en el proceso de elección (cont.)

Expectativas	<p>Al principio cuando hice el grado, el grado no... no les gustó tanto. Cuando dije que yo no iba a ir a la universidad, que iba a ir a un grado ahí sí me pusieron un poco de pegas pero...que da igual .(13)</p> <p>Entonces dije, bueno pues quiero hacer una, una carrera que realmente sea ayudar a la gente.(...) Y entonces había pensado en, en psicología. Tal vez porque mi familia nunca se planteó las ciencias sociales como una carrera que se pudiese estudiar.(24)</p> <p>Cuando me dieron las notas, teníamos, me parece que era un mes o quince días para mirar lo que queríamos.Y yo lo entregué el último día. <b>Y mis padres</b> ¿lo vas a mirar ya? Y yo...sí. Y ahí estaba en la mesa y yo no lo miraba. No miraba las carreras ni nada porque es que no, no, no sabía qué hacer. Y a mi siempre me han dicho como.. tienes que ir a la universidad, no sé qué, pero sin obligarme, <b>porque mi abuela no le dejó ir a mi padre, entonces mi padre</b> dice, tú haz lo que quieras.(...) Y al final dije, bueno, pues voy a la universidad por probar, por la experiencia y todo esto. <b>Y me sentí un poco presionada también si iba o no, porque en mi familia nadie ha ido a la universidad.</b> (33)</p> <p>Yo con un montón de nota y <b>mi madre en plan ¿y ahora qué hacemos con tu nota?</b>(37)</p> <p>El año pasado estuve haciendo un doble grado en derecho y Administración y dirección de empresas.(...) Entonces pues bueno, salí un poco.....no sé, la verdad es que...tuve una sensación de fracaso bastante grande, porque .. bueno, o sea, a lo mejor, es el típico tema de que <b>tu familia espera algo de ti y.. y al final pues no cumples la expectativas.</b>(54)</p> <p>Pero a mi padre no le gustó nada la idea. <b>Mi padre siempre quiso que yo hiciera una ingeniería</b>(...)(56)</p>
Modelos	<p>Estoy rodeada, por ejemplo <b>mi madre es trabajadora social</b>..y luego pues tengo muchos amigos (...)que también lo ha estudiado y...se dedica a ello .(22)</p> <p>(...)me fui dando cuenta, fui siendo consciente y entonces ya <b>ahí es cuando vi lo que hacia mi madre y muchas veces la escuchaba</b> (...) <b>y luego los valores que me inculcaron mis padres</b> y de ahí lo fui sacando y al final dije, venga, pero no era una cosa que tuviese así decidida (...)a mi también lo de que es una profesión dura y todo eso también me lo han dicho bastante. (22)</p> <p><b>Y .. mi padre había estudiado Trabajo Social</b> por la UNED y empecé a hablar con él en plan oye, ¿de qué va tu carrera? porque es verdad que <b>yo tampoco sabía lo que era el trabajo social, es que hay mucha desinformación respecto a eso</b>, y me empezó a decir: pues mira , yo creo que te gustaría porque vas a dar el tema feminismo, vas a dar el tema desahucios, vas a dar la drogadicción, vas a poder ayudar a personas, tal, y.. y me empecé a informar y me empezó a gustar y eso y ... pues eso, metí la matrícula, era mi primera opción y me cogieron y <b>ya está porque él dice que estas carreras son de que.. te llenan</b> más como persona.(43)</p>
Consejos, acompañamiento	<p><b>Mi prima estudió trabajo social</b> aquí y tengo mucha relación con ella, (...) y me dijo : bueno pues (...) si no quieres ir a la universidad metete primero a (...) un grado superior porque ya tenía el bachillerato, que esté relacionado con eso y pruebas a ver qué tal. (18)</p> <p>Sabía que quería dedicarme a algo de ayudar a la gente pero no sabía el qué. <b>Entonces mi madre me dijo</b> : ¿y por qué no miras Trabajo Social?(23)</p> <p><b>Entonces mi madre me dijo: recapacita, piensa en lo que puedes hacer, piensa en otras posibilidades.</b>(35)</p> <p>Yo saqué tal cual el papel y <b>me metí en el coche con mi madre</b> y hasta que no llegué a casa no lo miré. Digo a mí que no me va a ver todo el mundo llorando.(32).</p> <p>Suspendo selectividad, vale, llevaba buena media de bachiller (...) era <b>toda mi familia llamándome</b> que qué había pasado(...) <b>Y mi madre ¿cómo te vas a poner a trabajar? sigue estudiando</b>, haz algo, un módulo.(45)</p> <p><b>Mi padre</b> nunca me pregunta nada pero los días de selectividad era: no habléis con la niña, dejadla , dejadla...que estudie y luego cuando me iban a dar la nota, <b>mi padre dijo</b>, venga vamos a sentarnos todos juntos a esperar que le den la nota.(47)</p>
Críticas	<p>Bueno, de, la verdad es que <b>mi madre</b> es un poco más de: joe con lo que vas a ver te vas a frustrar un montón.(12)</p> <p>A mi me dijeron que era porque mi hermana había hecho ya trabajo social y de hecho lo ha terminado y no tiene nada, (...) entonces eso, <b>vieron un poco mal, pero no mal del todo porque mis padres no, no me obligan pero...dijeron que si podía elegir otra cosa que lo hiciese.</b>(14)</p> <p>Es lo típico de que: <b>mucho dinero no vas a ganar hijo.</b> (17)</p> <p>No hay muchas salidas" y yo..<b>el otro día ya le contesté a mi padre</b>, no sé que estábamos hablando y digo "desgraciadamente miseria hay siempre" y gente con problemas hay siempre ..hasta en un estado perfecto.(23)</p> <p><b>Cuando yo les dije que iba a estudiar aquí, mis abuelos "¿pero vas a estudiar donde Pablo Iglesias?</b>(23)</p> <p><b>En mi casa</b>, al principio, porque .. o sea, son mucho de ciencias, <b>por ejemplo mis primas</b> están haciendo odontología, farmacia, o sea cosas así y me dicen , no, es que Trabajo Social pues no, no sé qué, o sea no, no sé qué(...) y bueno a lo largo del tiempo pues ellos han visto que yo me quiero dedicar a esto y no me ponen pega a nada.(...) Pero no sé, al principio , cuando tu planteas , pues mira quiero hacer Trabajo Social, Y el caso, al no conocerlo te dicen, "Huy, espera, no" "<b>¿Qué es esto?</b>" "<b>No va a tener salidas.</b>" "<b>No sé qué.</b>" Entonces por eso le ponen.. porque no lo conocen. Es porque no saben lo que es Trabajo Social.(25)</p> <p><b>Mi hermano el mayor</b> mirándome así y me dice ¿trabajo social? ¿para qué sirve? (...) no vas a tener salidas (...) serás una pringada ahí sin hacer nada en una oficina para eso haz administración de empresas. mi otra hermana le dijo: pero deja de desmotivar a la niña(...)(44)</p>

Fuente: elaboración propia

Las diversas referencias a la familia en los relatos se han recogido y ordenado en la tabla 81 que trata de reflejar las múltiples formas en las que, de manera espontánea, la familia incide y/o participa en el proceso de elección. Referencias que surgen en todos los grupos y en la mayoría de las personas de cada uno de ellos, excepto en el grupo de varones en el que las referencias a la familia son algo menos frecuentes.

Junto con la familia, aunque en menor medida, aparecen también en los relatos múltiples referencias al grupo de iguales. En la tabla 82 se han recogido las referencias explícitas a situaciones o personas en interacción directa; tanto los que en algún momento se perciben como importantes en el proceso de elección como aquellos que con sus comentarios siembran dudas acerca de dicha elección.

Tabla nº 82. Los amigos en el proceso de elección	
Consejos	<p>Pero en el último momento, (...) <b>me dijo un amigo, “Oye no, no ¿al final no te vas a meter a la universidad?”</b> no? Y dije: joder pues digo es que si no lo hago ahora digo realmente no sé cuándo lo voy a hacer ¿no?(15)</p> <p>Yo hice un sondeo. Yo <b>me puse a preguntar a todos mis amigos</b>. “¿De que me veis más de psicóloga o de trabajadora social?(24)</p> <p>Estoy en dos colectivos (antifascista y feminista) y <b>la gente de ahí me decían... me hablaban de trabajo social</b> porque algunos lo han hecho o lo quieren hacer y yo no sabía ni qué era, yo no conocía ningún trabajador social ni nada. (27)</p> <p>Y entonces <b>una amiga... me contó que su madre era trabajadora social</b> y me empezó a contar sobre ...lo que hacían y entonces me pareció bastante interesante.(35)</p> <p>Hice la selectividad y estaba entre políticas y trabajo social porque <b>tenía un amigo en segundo que me habló muy bien de la carrera</b>, de los profes, de todo y .. dije...joder es que luego políticas ¿qué hago?, ¿sabes? con políticas, yo creo que nada, la verdad , no sé.(52)</p> <p><b>Una compañera nuestra,(...) pues me dijo que se iba a meter a Trabajo Social y tal y bueno, pues voy a ver qué tal es esto y miré las asignaturas y eso</b>, y luego <b>una amiga mía</b> está ya en cuarto de trabajo social también y la pregunté que qué le parecía. Dijo que ella tampoco tenía muy claro lo que quería hacer y se metió y le está gustando y digo, <b>pues mira como yo, tampoco lo tengo muy claro</b> y o sea que eso, <b>lo cogí así por a ver qué tal</b>, porque las salidas también me llamaban.(57)</p> <p>Tampoco sabía muy bien qué iba a hacer, de hecho iba a meterme a montes o algo así o incluso a fisioterapia o algo así de ciencias y <b>hablé con una que estaba haciendo aquí</b>, está ahora en segundo creo, y.. <b>pues me dijo que mirase la carrera y tal, que tampoco sabía muy bien de qué iba pero miré las asignaturas y dije, bueno pues... me meto ahí a ver.</b>(58)</p>
Críticas	<p>Pero sí es cierto que he tenido.. comentarios de(...) <b>conocidos de amigos que han estudiado trabajo social</b>, les ha gustado mucho la carrera <b>pero me han dicho que luego no había salidas</b>. Entonces yo a la hora de tomar mi decisión no me deje guiar por ello. Me dejé de guiar por hacer algo que a mí me gustara y dedicarme a lo que yo quería y ya luego si había menos salidas me buscaría la vida o vería como lo enfocaba pero.. estudiar algo que me gustara. Yo creo que es principal. (16)</p> <p>A mí <b>me lo decían eso, pues mis amigos</b> (...) que tampoco lo conocían y siempre me están preguntando. Me decían “¿y qué es eso?¿Y qué es lo que haces exactamente? “ tal y también cuesta explicarlo, o sea no es una cosa que se entienda así fácilmente.(22)</p> <p>Yo lo dije (...) <b>a uno de mis amigos en verano y me salta, su contestación fue: pero ¿eso es una carrera?</b> Y me quedé así mirándolo <b>y le digo, pero ¿me estás vacilando?</b> y me dice, no, no . que qué es eso, digo (<b>SE LLEVA LA MANO A LA CABEZA</b>) ya está, se acabó la conversación.(32)</p> <p>La primera vez que en el colegio mayor cuando todo el mundo decía que ingeniería tal no se qué ¿tú qué estudias? Trabajo Social <b>¿y eso qué es?</b>.(44)</p> <p><b>La mayoría de mis amigos todas las carreras que hacen es porque quiero conseguir dinero,(...) y trabajar</b> (...) Y por ejemplo <b>a mí lo ven como, vale te gusta pero es que vas a ganar una mierda , no , no .. cojas eso</b> (...) Y eso siempre se debate contra mí .(45)</p> <p>...en mis amigos y eso es como ..ff.. <b>¿has conseguido sacarte selectividad y vas a ir a trabajo social?</b>.(52)</p>
Otros	<p>Al principio como también conocí a una.. a varias chicas de aquí, y <b>una de ellas me dijo que lo había dejado , había dejado Trabajo Social</b> y yo me sorprendí y dije ¿ por qué? pero si es una carrera.. o sea que a mí me llama mucho la atención. <b>Tenía miedo, dije: si ella la ha dejado es que algo falla, no sé a lo mejor también me pasa a mí</b> y tal .. pero a día de hoy estoy muy contenta, me encanta lo que hacemos aquí y no sé...(25)</p>
Fuente: elaboración propia	

La influencia de los iguales a veces es determinante. Y se da sobre todo en casos donde las dudas y la indecisión están muy presentes. Cabe destacar que es en el caso de los varones en el que más se sitúa la

decisión en la sugerencia de algún amigo o amiga, pues se da claramente en el caso de los participantes 52, 57 y 58 con una estructura muy similar en sus relatos: dudas acerca de qué hacer, sugerencia de Trabajo Social por parte de un amigo o amiga y matriculación en Trabajo Social sobre la que se manifiestan dudas: “la verdad , no sé”(52) o un cierto distanciamiento y provisionalidad de la decisión: “lo cogí así por a ver qué tal”(57) “y dije, bueno pues... me meto ahí a ver”(58). Lo que se asemeja a lo que encuentra Christie (2006) en los relatos de muchos varones en los que al situar la responsabilidad de la elección en otros producen un distanciamiento o una desidentificación con el Trabajo Social representándose a sí mismos como caídos o empujados hacia él .

Coincidiendo también con lo encontrado en el cuestionario, las referencias a la intervención de los profesionales (profesores, orientadores) son muy escasas<sup>499</sup> Algo más frecuentes son las referencias al profesorado y a los profesionales con los que entran en contacto quienes provienen del CFGS de Integración Social:

Mis profesoras [en Integración] eran trabajadoras sociales y me hablaron y me gustó bastante.(13)

Los profesionales que fui conociendo en integración me dijeron: trabajo social es un poco como la ciencia... hay muchas pero un poco la base , un poco la ..rama así más potente así de lo social y...yo dije, vamos a por ello.(51)

La diferencia entre educación educación social o trabajo social, es una inquietud que nos habremos planteado todos pero claro yo dije, es que o sea creo que, o esa era mi perspectiva, digo, educación social la suelen degradar,(...) de hecho mi tutora era integradora social y tenía también.. eh trabajo social y me dijo: Hombre, además es que no se lo pregunté a ella directamente, tomé yo la decisión primero, y me dijo: Creo que has hecho bien cogiendo.(15)

No se trata tanto de analizar cada una de estas interacciones como de poner de manifiesto las múltiples veces que de manera espontánea se hace mención a las diversas formas en las que los otros más cercanos intervienen de una u otra forma en el proceso de elección. Proceso, por tanto, con un marcado carácter social, en el que se van reflejando determinados comportamientos y/o actitudes hacia los estudios, la universidad y el trabajo social que reflejan las pautas y expectativas más habituales en los diferentes espacios de elección. Proceso en el que, como se analizará más adelante al abordar la imagen del trabajo social, se ponen de manifiesto las reticencias hacia el trabajo social y/o lo inusual de esta elección en determinados grupos de electores. Pero sobre todo, reitera la idea de que *la elección no se puede considerar como algo individual al estar inmerso el individuo en una red de relaciones* (Fuller et al., 2011).

#### 8.4.3.2. Experiencias personales, trayectoria y elección

Otra cuestión que también aparece de forma espontánea en los relatos sobre la elección de trabajo social es la referencia a diversas circunstancias vitales problemáticas que se reconocen como impulsoras hacia el trabajo social. Esta es una idea que aparece antes o después en todos los grupos. A veces con carácter personal y otras veces, partiendo de la experiencia personal se generaliza y se argumenta la existencia de experiencias personales y/o familiares como impulsoras de la elección del Grado de Trabajo Social. Y, de nuevo aparecen estas circunstancias en una doble vía. Los que se han sentido ayudados hablan de *devolver la ayuda* y los que no lo han sido sustentan su elección en la idea de que *no les pase a otros lo que me ha pasado a mí*.

Las circunstancias son muy diversas, desde discriminación por la religión o por la orientación sexual hasta problemática familiares; pero, en general sí que se comparte la idea de que solo a las personas que han pasado

<sup>499</sup> En concreto solo dos personas los nombran: “Una semana antes de presentarme a selectividad empecé a darle vueltas a la cabeza de qué era el Trabajo Social que no se me había pasado nunca por la cabeza y digo : pero espérate es que creo que estoy confundiendo el término y lo que quiero hacer no es psicología sino que es Trabajo Social..Entonces me puse a mirar más, quedé con una orientadora del instituto.” (24) “Yo preguntaba a todos mis profesores porque como que me hice una lista así de varias carreras... en plan, sociología, antropología, ciencias políticas, trabajo social, tal. Les preguntaba , a ver, ¿cuál cojo?(...)pero vamos que al final pasé un poco y hice Trabajo Social porque me apeteció..”(27)

por determinadas experiencias se les despierta una cierta sensibilidad social que contribuye a la elección de estos estudios. Lo que coincide con lo encontrado en la bibliografía internacional. Ahora bien, aunque estas generalizaciones no son rebatidas por nadie de los grupos y es una idea que aparece también en el cuestionario, de estas afirmaciones no se puede inferir que las personas que estudian Trabajo Social provengan en mayor medida de familias más problemáticas que las de otros estudiantes. En primer lugar porque es algo que solo aparece de forma explícita en algunos estudiantes; en segundo, porque las problemáticas a las que se hace referencia no son siempre de carácter familiar, en tercer lugar, porque para poder hacer una afirmación de este tipo habría que comparar con otros estudiantes, en cuarto, porque en ocasiones, estas referencias se usan para justificar y explicar una elección truncada y, por último, porque en muchos casos no es el problema en sí sino el contacto con el trabajo social y los servicios sociales lo que dirige hacia estos estudios. Contacto, además, muy mediatizado por el origen social.

Tabla nº 83. Experiencias personales y elección	
Justificaciones de la elección por experiencias personales o familiares	<p><b>Y aparte por vivencias mías, tuve un familiar que era dependiente de nosotros y el ámbito ese de ayudar a los demás y saber lo que se siente, todo eso, lo tengo yo.</b> (14)</p> <p><b>Cuando tuve todos los problemas</b> estos con mis padres , <b>tuve que ir a los servicios sociales y eso fue un poco lo que me encendió la bombilla</b> de decir, espera, espera ¿ quieres hacer Psicología o Trabajo Social? Y dije trabajo Social, porque ayudas más, desde mi perspectiva.(24)</p> <p><b>Yo no sabía muy bien que .... que existía Trabajo Social.</b> Yo no lo sabía hasta que bueno, <b>con mi hermana hubo un problema</b> y tuvimos que llevarla, y empecé a ver que... porque la llevamos al psicólogo y nos dice, no, no, esto es mejor para un trabajador social y ya <b>fue allí donde, donde yo me di cuenta que había personas que hacían pues la labor de..de ayudarlas pero de manera social.</b>(26)</p> <p><b>Creo que he acabado en trabajo social pues por varios hechos que he tenido en la vida,</b> por ejemplo en la adolescencia tuve un poquito de rebeldía y no tuve a nadie que me pusiese ..en firme por así decirlo , que me ayudase a ver las cosas...(..)y.. también pues...a lo mejor por mi orientación sexual pues me he visto un poco..discriminado).(31)</p> <p><b>Yo creo que como ..no sé si.. no sé quien lo ha dicho que también tiene que ver el entorno y lo que te haya pasado de niña.,</b> porque yo.... mi abuelo.(...)tenía una enfermedad y estuvo durante dos años que... era degenerativa y entonces iba al hospital y.. también los de la Cruz Roja (...), venían a verle a casa y estuvimos en contacto con la trabajadora social del pueblo y la del hospital . Y ayudó a mi abuela, a mi padre y eso y a mi tía, entonces, pues...<b>ver que te han ayudado y que sirve para algo.</b>(33)</p> <p>Pues también veo cosas que no me gustan nada y veo y veo.. <b>también por mi religión también veo cosas que a mí me han tratado, me han hablado cosas que ... no me gustan.</b>(35)</p>
Generalizaciones a partir de las experiencias personales	<p>Quiero estar ahí cuando alguien esté mal, (...) cuando el resto le dé la espalda quiero estar yo ahí. <b>Y seguramente porque muchos de nosotros hemos vivido situaciones similares.</b>(46)</p> <p>Sí que es verdad que <b>si no tienes una situación así.... que vives personalmente , normalmente la gente del tema social pasa olímpicamente</b> porque como no... a mí no me afecta...entonces el resto que se busque la vida, que se apañen como vean y ya está,. Yo, por ejemplo, si no fuera por experiencia personal, ¿no? <b>en mi caso pues tuve muchos problemas,</b> bueno mi tío por ejemplo tenía dependencia ¿no? <b>y con el trabajador social, la verdad, que siempre estaba encantado.</b>(52)</p> <p>Yo creo que muchas de las personas que venimos a la carrera venimos e.. o por cierta sensibilidad, <b>muchas veces porque... a nivel familiar o por algo cercano nos ha tocado por algún sitio algo.</b>(56)</p>
Fuente: elaboración propia	

Por último, destacar que estas referencias a problemáticas individuales o familiares son, a veces, tan inconcretas y difusas que cumplen claramente el papel de legitimadoras mediante el que se justifica la elección de Trabajo Social.

### 8.4.3.3. Elección y origen social

Otro de los aspectos que se contemplan en la bibliografía acerca de la elección de trabajo social es el que relaciona el origen social con la elección. No se trata en este punto de ver si existe relación entre las diferentes elecciones y el origen social; relación que, tanto en nuestro estudio como en otros muchos, ha quedado establecida, sino de ver hasta qué punto quienes eligen perciben su origen social ligado a su trayectorias y/o a la

elección de trabajo social y lo utilizan en sus relatos. Pues bien, de manera explícita el origen social solo aparece en los relatos del grupo en el que todos proceden de ciclos formativos (grupo 1) que, como ya se ha visto, son personas que, en general, proceden de familias con un nivel educativo familiar más bajo. En este grupo varios de los participantes al relatar su proceso de elección hacen referencia espontánea a su origen social no tanto en relación con su trayectoria académica como para explicar su interés por lo social y por el trabajo social. Experiencia personal que, de nuevo tiende a generalizarse estableciéndose una relación entre un origen social más humilde y el interés por el trabajo social:

A ver, **yo soy de Vallecas** y es un barrio en el que siempre, pues...todo afecta más, afecta un poco más y ves cosas que a lo mejor no ves en otros barrios. **Entonces siempre me he interesado mucho por... por intentar cambiar un poquito las cosas.** (17)

Entonces bueno yo por..., **como era de un barrio humilde**, tipo Vallecas a nivel pueblo, podíamos decir y **por cosas que uno va viendo, pues quería como intervenir** y eso y quien interviene, yo pensaba ¿quién interviene? Un asistente social, me dije.(19)

Porque si tú vives al final en una zona en la que prácticamente la gente no tiene necesidades, no tiene que recurrir a nada, no te llegas ni a plantear todo a lo mejor si no tienes esa idea. Sin embargo, **si vives en un barrio más humilde en el que ves que la gente tiene necesidades y que puedes a ayudar a satisfacerlas sí que te lo planteas más.**(16)

**“Sí, totalmente de acuerdo.**(11)

En el grupo 5 hay también una referencia explícita a esta cuestión en la que varios están de acuerdo:

Yo creo que ahí **influye bastante el ... el estatus social que tiene cada** cual (OTROS: CLARO) (...) yo en mi caso , por ejemplo, por parte de mi madre cuando me matriculé la primera vez sí que tuve apoyo no y.... bien. Pero a mi padre no le gustó nada la idea. Mi padre siempre quiso que yo hiciera una ingeniería...(56)

Respecto a los condicionamientos económicos, aunque no son muchas las personas que hacen referencia explícita a ellos en su decisión de ir o no a la universidad, sí hay algún caso, todos en personas que provienen de CFGS, en el que aparece:

Al final hice sociales y cuando acabé me sentí un poco perdido porque no sabía en qué meterme porque me hablaban de universidad, pero yo dije, es que no me puedo meter en una universidad si no sé si la voy a acabar porque es mucho dinero. Entonces me hablaron del grado de Integración Social y me encantó.(55)

Luego..fff estaba entre Antropología o Trabajo Social (...) y me ofrecieron trabajo y tal, pero (...) si no estudio ahora, luego es muy complicado hacerlo, aunque vamos, yo lo tengo claro, estudiar es, bueno, hay que estudiar para ser feliz así que no, no hay que mirar el dinero, así que, así acabé aquí.(15)

Estas son las únicas explicaciones sobre la decisión de matricularse que podrían incluirse en el tipo de racionalidad que la TAR presupone en la base de todas las elecciones. También aparecen algunas referencias explícitas a los condicionantes económicos en personas que no han podido acceder a los estudios de su elección:

A mi mis padres miraron para meterme a Medicina en la privada. (...) Pero es que ahora han cambiado la ley y ahora no te puedes cambiar de la privada a la pública. (...)Ahora si te quieres cambiar tienes que seguir sacando la nota que te piden, entonces claro es imposible. Te gastas veinte mil euros un año y al año siguiente no te vas a poder cambiar y yo en mi casa no se podían permitir pagarme seis años 20.000 euros, entonces ...(32)

Lo que he siempre he querido hacer es antropología física y de la evolución humana que únicamente se impartía en Tarragona o sea que **si esa carrera se llaga a impartir aquí , yo aquí no estoy eh**, pero ni en Terapia ni (RISAS) ni en ningún otro sitio. Esa era mí, mi pasión, una carrera que tengo que.. y además que pienso sacarla aunque tenga cincuenta años, que es algo que quiero hacer porque me encanta.(34)

Así que **me echaron** de la carrera porque como estaba becada.. me echaron. **Era la única que no tenía 7.000 euros** pa poner así.(46)

Lo que pone de manifiesto, nuevamente, que los condicionantes socioeconómicos, en general, solo suelen aparecer en los discursos cuando se produce alguna circunstancia vital concreta que hace que la persona tenga que enfrentarse de forma explícita y concreta a alguna situación en la que sus expectativas se vean truncadas, en el resto de los casos, cuando los condicionamientos socioeconómicos aparecen de manera constante y difusa, no suelen estar presentes en dichos discursos a no ser que estratégicamente se quiera destacar una determinada procedencia social.

En ocasiones, la referencia al origen social se haya implícita en algunos relatos, como en el caso de las referencias al tipo de colegio y su influencia en la elección:

Yo en el colegio nunca lo dije... porque daba un poco de... en mi clase la mayoría iban para Económicas, para ADE, un privado.. pues para económicas, ADE, Derecho...y entonces fue un poco, ... pero en mi cole nunca lo dije, tampoco importa mucho pero.. (23)

En mi instituto lo que motivaban a la gente era a hacer ingenierías .. ¿eres de ciencias sociales? haz Economía. O sea yo cuando dije Trabajo Social la gente era ¡qué raro!(45)

La percepción de la alumna del colegio privado sobre las elecciones coincide plenamente con las tendencias observadas en el capítulo anterior respecto a la elección de estudios; además el hecho de que ni siquiera se atreviera a decir entre sus compañeros que había optado por el grado de Trabajo Social confirma también que se trata de una elección fuera del espacio social de la elección de su grupo de referencia.

También respecto al origen social ha de destacarse que en los grupos se refleja la creciente presencia de hijos e hijas de inmigrantes en la universidad. Especialmente destacada es la presencia de mujeres de origen magrebí y religión musulmana (cuatro en total). Dos de ellas, por su atuendo son más reconocibles como “extranjeritas” o diferentes. De las cuatro, dos no hacen en ningún momento referencia a esta cuestión. Otra, vestida como occidental, relata que se ha sentido en ocasiones discriminada por su religión. Y es una de las que lleva pañuelo (la participante 47) la que en todo momento en su relato pone de relieve la condición de inmigrantes de sus padres así como la religión, el uso del pañuelo y el sentimiento de no pertenecer ni a una ni a otra cultura, como condicionantes de su trayectoria y elección en particular y de su vida, en general:

Una vez en el colegio (...) me dijo una chica pero super pequeña, estaba haciendo primero y me dijo **..eh no te puedo invitar a mi casa porque me ha dicho mi mamá que eres musulmana.**

Cuando fui a un colegio público, me dejaban llevar el pañuelo pero me encontraba con la situación de que .. te dan libertad, sí, puedes llevar el pañuelo pero no es una libertad(...)me están discriminando.(...)” **es que los que llevábamos pañuelo, los que éramos extranjeros (HACE UN GESTO CON LA MANO DE ENTRECOMILLAR) por así decirlo nunca aprobábamos.**

También **dentro de la discriminación está la discriminación: si llevas pañuelo eres más discriminada** (...) y a mí cuando me dicen (...) eres extranjera (...) Es que a mí no me representan, yo es que voy a Marruecos y no veo y no, no veo ahí mi país y vengo aquí y no me encuentro, **entonces digo ¿de dónde soy?** porque de Marruecos hay cosas que yo digo : ni en broma yo acepto esto y de España yo digo: es que esto tampoco.

**Mis padres y toda la generación anterior tiene un sentimiento de ser menos..** porque se lo han inculcado.

**Es que, yo creo que los occidentales en general tiene la mentalidad de vamos a salvar al otro (..)**¿Quién es el otro? Pues todos los demás, (..) En plan de(...) **pero ¿de qué me vas a salvar?** (...) yo puedo salvarte a ti también ¿sabes? en plan de.. de tu ignorancia o de ... de muchas cosas.



A lo largo de su relato se ponen de manifiesto las contradicciones y ambivalencias que su origen y trayectoria le han generado<sup>500</sup>: no se identifica como española ni marroquí, pero se identifica claramente como no occidental, lo que manifiesta en su atuendo y en la adhesión a su religión. Su perspectiva es profundamente crítica contra muchas instituciones: los colegios públicos, los servicios sociales, la iglesia católica, Cáritas... Y se ha de destacar también la forma en la que las otras participantes del grupo reciben su relato con constantes muestras de solidaridad hacia ella lo que probablemente le estimula a hablar sobre su experiencia.

Todo ello pone de relieve la complejidad creciente de una situación social en la que la situación en el espacio social es fruto de un complejo entramado de circunstancias en las que se entremezclan múltiples cuestiones a las que hay que añadir también el género, como señalan algunas de las compañeras del grupo a esta participante:

Sí es como que la .. eh..yo por ejemplo tengo la carga de ser mujer ¿sabes ? ante un patriarcado pero es que tú encima tienes la carga de ser mujer y extranjera o sea..(41)

Extranjera y musulmana.(44)

Ahora bien, mientras que el estatus, la raza o la religión se incluyen por parte de algunos de los participantes en sus relatos sobre la elección y aunque las referencias al feminismo están muy presentes, en ningún momento en ninguno de los grupos, hasta que no se pregunta explícitamente, se liga el género con la elección.

#### 8.4.3.4. Valores y elección

Una de las cuestiones más destacadas en la bibliografía internacional es la relación de la elección de trabajo social con la existencia de unos determinados valores. Se subraya la existencia de unos valores altruistas compartidos en los que el deseo de ayuda se percibe como el principal motor de la elección, deseo de ayuda que, a menudo, se mezcla con valores de tipo social, político o religioso. Los datos del cuestionario confirmaban que las motivaciones altruistas eran las que presentaban unas puntuaciones más altas y también que la idea de ayuda aparecía en el centro de las razones para la elección, sin embargo, quedaba pendiente ahondar en los valores que sustentan esa idea de ayuda así como la forma en la que esta se entiende. Se presenta ahora una primera reflexión sobre esa idea de ayuda en relación con la existencia de determinados valores centrada en la persona que elige, idea que se completará posteriormente al abordar las imágenes sobre el trabajo social en las que se concreta más la idea de ayuda en relación con el trabajo social

##### 8.4.3.4.1. La idea de ayuda como motor o como legitimadora de la elección

De la misma forma que se vio en los cuestionarios, la idea y el deseo de ayuda planean en todos los grupos cuando se explica la elección pero con formas e intensidades diferentes tal como se refleja en la tabla 84. Tratando de buscar las diferencias entre unos grupos y otros en cuanto a la importancia dada al deseo y el gusto por la ayuda en los relatos, se observó que la diferencia más grande se daba en el grupo 1 respecto a los

<sup>500</sup> Hay una parte de su relato que, aunque es algo extensa y se sale del tema de la elección, explica muy bien sus contradicciones y, en general, la diferencia entre las expectativas y la realidad que encuentran: "Pero es que yo, yo vine aquí con tres años y lo único que sabía.. es que nada.(...) .. mi padre cuando iba siempre me llevaba regalos , entonces yo decía, el país de los regalos era España (RISAS) (...)y luego también es como cuando vas a un sitio.. la gente que va de aquí, va de vacaciones, va un mes y lleva una cantidad de dinero y cuando vas ahí te lo vas a gastar, trabajas, trabajas todo el año sólo para irte de vacaciones . Entonces tú te llevas esa cantidad de dinero y la gente de ahí te mira con cara de... (ABRE LOS OJOS Y LA BOCA) Por Dios.. en plan de, este país tiene.. la gente tiene muchas posibilidades, mucho dinero, no sé qué.. Y cuando llegué aquí yo me acuerdo que bajé del coche de mi tío y me encuentro un céntimo: Dije : juaaaa ( RISAS) Guau.. te lo dije: este país tiene mucho dinero (RISAS) y ahora me acuerdo y digo .. (SE LLEVA LAS MANOS A LA CARA) Y me acuerdo que con diez años mi prima iba a venir a España y yo dije: quédate aquí, para que vas a ir, si no hay nada, no hay juguetes, solo tienes que estudiar y yo dije: aquí por lo menos la gente te entiende, ahí tienes que aprender; ahí, ahí la gente no te entiende no es como nosotras y me decía mi prima ¿ qué dices tú? si España es lo mejor, mi padre siempre me lo dice... y yo le dije, vente, únete, únete..no sé es muy, es muy diferente, yo lo he vivido así, no sé."(47)

demás. En este grupo solo uno de los participantes, precisamente quien procede de un ciclo más alejado del trabajo social hace una referencia explícita a la ayuda en su relato.

Tabla nº 84. La idea de ayuda en los relatos de los electores sobre la elección	
<b>Grupo 1</b>	... tuve un familiar que era dependiente de nosotros y el ámbito ese de ayudar a los demás y saber lo que se siente, todo eso, lo tengo yo y entonces dije, pues si no puedo entrar en esto, lo que quería, de todas las carreras prefiero trabajo social.(14)
<b>Grupo 2</b>	<p>Porque al final nosotras , la mayoría, pues somos las típicas amigas de esas que siempre han escuchado y se preocupan por ... por sus amigas y que si tienen un problema pues eso, tú vas y la ayudas.(22)</p> <p>Sabía que quería dedicarme a algo de ayudar a la gente pero no sabía el qué.(23)</p> <p>Entonces dije, bueno pues quiero hacer una, una carrera que realmente sea ayudar a la gente. Siempre he sido la amiga esa de las, de las confesiones...del apoyo, del por favor dime tal, ayúdame en no sé qué, y yo soy una amiga que me llamas a las tres de la mañana y voy. Y entonces había pensado en, en psicología. Tal vez porque mi familia nunca se planteó las ciencias sociales como una carrera que se pudiese estudiar.(24)</p> <p>Yo creo que todas tenemos la misma finalidad. Vamos todas queremos dedicarnos a esto. Y a lo largo de nuestra vida lo hemos estado viendo o nos ha llamado más el hecho, por ejemplo lo de ayudar. O sea queremos ayudar y tal.(25)</p> <p>Al final pues me di cuenta de que a mí lo que me gustaba hacer era ayudar a las personas y que era muy vocacional. Y también sí que es verdad que,(...) cuando una amiga te necesita o algo... vas. Y te da igual donde estés que es que vas si tienes que ir y tienes que saber y ayudarla porque te sale solo , no sé. (26)</p> <p>Y al final vi que me llamaba más la atención pues por lo mismo que a todas ¿no? porque nos gusta ayudar y eso pero claro yo eso tampoco realmente lo había visto como nunca para dedicarme a ello en plan..ya tengo una carrera o tal. Yo solo lo veía más, pues eso yo desde mis colectivos.(27)</p>
<b>Grupo 3</b>	<p>Entonces creo que por e so he llegado a..estar donde estoy porque lo que quiero es ayudar a la gente.(31)</p> <p>Es que yo digo, es que se va a perder todo eso que he estudiado pero luego digo no sé es que también me gusta porque yo quería algo para ayudar a la gente porque Logopedia o Terapia Ocupacional eran cosas así.(33)</p> <p>No sabía, o sea estuve por hacer derecho, ADE, un poco de todo, vamos. O sea, que no sabía qué hacer. Pero siempre me ha gustado ayudar a la gente.(36)</p> <p>Yo lo que me he dado cuenta desde que estoy aquí es que muchas personas estamos que como que un poco de rebote en la carrera(...) hemos llegado de una forma u otra pero siempre con la misma finalidad: al final todos queremos ayudar. Todos queremos (...) o sea formar parte de una sociedad justa y ... al final terminamos de alguna forma u otra agarrándonos a la carrera porque nos enamoramos de.. lo que podemos hacer al final.(37)</p>
<b>Grupo 4</b>	<p>Quería ayudar porque soy superfeminista.(41)</p> <p>Y me empezó a decir: pues mira , yo creo que te gustaría porque vas a dar el tema feminismo, vas a dar el tema desahucios, vas a dar la drogadicción, vas a poder ayudar a personas, tal,y.. y me empecé a informar y me empezó a gustar.(43)</p> <p>Yo siempre he intentado orientar pues .. lo que yo quiera estudiar hacia la ayuda de los demás..la comprensión, eeee estar ahí, o sea, creo que el mundo necesita más gente que esté ahí.Y creo que todos los que nos metemos aquí es con esa intención de decir: es que quiero estar ahí cuando alguien esté mal, (...) cuando el resto le de la espalda quiero estar yo ahí. Y seguramente porque muchos de nosotros hemos vivido situaciones similares.(46)</p> <p>Luego también me metí a una ONG porque a mí el tema de ayudar y todo eso era una cosa que me encantaba. (...) la gente que al final deriva aquí, yo creo que tenemos todos como una idea de ayudar y ayudar y ayudar..(47)</p>
<b>Grupo 5</b>	<p>Un poco de... por descarte y también y por... por decir Joe macho, tú luego vas a trabajar y vas a estar ayudando a la gente y tal y eso quieras que no es una cosa .. pues que ayudas a la sociedad y a las personas y a que mi personalmente creo que es algo que me va a gustar al día de mañana si consigo hacerlo.(57)</p> <p>Cuando no sabía lo que era Trabajo Social y buscaba y tal .. pues para ver como era la carrera y... pues ayudar a tal o colectivos de no sé qué y tal.(58)</p>
Fuente: elaboración propia	

Sin embargo en los grupos 2, 3 y 4 la idea de ayuda aparece en los relatos de una mayoría de las participantes. Ha de destacarse que, frente a los otros dos, estos grupos están formados casi exclusivamente por mujeres ya que entre los tres solo hay un varón en el grupo 3; también, en conjunto, hay una mayor presencia de personas que proceden de bachillerato y PAU (15) frente a 6 que proceden de CFGS, pero las diferencias no son tan grandes como en el caso del sexo. En el grupo 2 es una idea que expresan muchas de ellas y que concretan en la existencia de una base común en todas ellas: se reconocen como las *típicas amigas que están siempre dispuestas a ayudar*, por lo que fundamentan la elección en unas características personales compartidas. En el grupo 3 también se habla de la ayuda como principal motor de la elección pero, en este caso,

tiende a relacionarse más con *experiencias vividas* y se justifica la elección de Trabajo Social, que no era el grado de su preferencia, en un deseo inespecífico de ayuda de una u otra forma que, en algún caso se concreta en la idea de una ayuda “más social”. En el grupo 4 también se habla de la idea de ayuda pero de una forma más inespecífica y desde perspectivas más diferentes. Pero, sin duda, lo que más llama la atención es la similitud de algo que se produce en los tres grupos: la última persona que interviene para contar su proceso y ha escuchado, por tanto, los relatos del resto, destaca que *todas tienen la idea de ayudar*:

Y **al final** vi que me llamaba más la atención pues por lo mismo que a **todas** ¿no? porque **nos gusta ayudar**.(27)

Hemos llegado de una forma u otra pero siempre con la misma finalidad: **al final todos queremos ayudar**.(37)

La gente que **al final** deriva aquí, yo creo que tenemos **todos como una idea de ayudar y ayudar y ayudar**..(47)

Sorprende la similitud de las conclusiones sobre los relatos en los tres grupos, incluso en su estructura sintáctica y semántica, conclusiones que, además, no rebate nadie en ninguno de los grupos.

Frente a ello, en el grupo 5 solo dos de los participantes, precisamente los dos que de algún modo *atterrizan* en el trabajo social en el último momento, subrayan la idea de ayuda en su relato, una idea de ayuda, además, sumamente inespecífica. El resto de los participantes no aluden en sus relatos a la ayuda aunque después al discutir sobre la influencia de la política en la elección alguno subraya que más allá de la política, la elección puede ser “simplemente vocacional: que te guste ayudar a las personas si puede ser”(51) ligando de este modo la idea de vocación al gusto por la ayuda y a unas características personales situándola más allá de la influencia de factores ideológicos, lo que remite a una determinada concepción de la vocación que la sitúa fuera de lo social.

En conjunto, aparece de nuevo esa idea inespecífica de querer ayudar basada en las características y/o experiencias personales ligada en mayor medida a las mujeres que a los varones, aunque obviamente los límites son difusos y, sobre todo, es una idea que apenas aparece destacada entre las personas que proceden del CFGS de Integración Social ((solo una persona procedente de este ciclo en el conjunto de los grupos argumenta su elección por la ayuda). Por tanto, en general, la ayuda como motor de la elección aparece más entre quienes han tenido menos contacto previo con el trabajo social ya que entre quienes proceden de Integración social apenas aparece como argumento explícito de la elección y algo más, también, entre las mujeres.

Hasta aquí el análisis de las referencias a la idea de ayuda como motor de la elección, en el sentido de entender que en el relato se describe la influencia de unas determinadas ideas en unas prácticas. Ahora bien, si se analiza el componente estratégico de los relatos se pone de manifiesto que la idea de ayuda no aparece en quienes no sienten la necesidad de legitimar su elección mientras que sí lo hace en quienes necesitan legitimar ante los demás y, posiblemente, ante sí mismos una elección en cierta medida forzada y o que genera muchas dudas. Se podría decir entonces que la ayuda funciona como *legitimadora* de la elección entre quienes se aproximan al trabajo social sin tener muy claro lo que es y sin tener muy clara la elección.

Por último, señalar que las ideas sobre la ayuda que se recogen aquí son las primeras que aparecen de manera espontánea en los relatos individuales pero que, a lo largo del debate, en cada grupo se va abordando y concretando esa idea inicial de ayuda en relación con unas ideas sociales y políticas así como con una imagen sobre lo que es y debe ser el trabajo social, cuestiones todas ellas que se irán abordando en los siguientes epígrafes.

#### 8.4.3.4.2. Consideraciones sobre lo social

Una de las preocupaciones más recientes en la bibliografía internacional es la creciente influencia del neoliberalismo en los jóvenes y, consecuentemente, la presencia en los estudiantes de una determinada concepción sobre las problemáticas sociales que tiende a responsabilizar a los individuos de su situación olvidando los factores estructurales. Ideas relacionadas con unas determinadas concepciones sobre lo social, la política y el trabajo social que se analizan a continuación en lo relativo a las concepciones sociales y políticas.

En todos los grupos se pone de manifiesto un gran interés por lo social que en cada uno de ellos tiende a concretarse más en alguna problemática particular, pero hay una idea general que subyace: la idea de que *lo social no importa* que, a su vez, se concreta en dos ideas más particulares. La primera de ellas es la falta de conciencia social y de compromiso por parte de la ciudadanía:

Sí que es verdad que si no tienes una situación así.... que vives personalmente, normalmente la gente del tema social pasa olímpicamente porque como no... a mí no me afecta...entonces el resto que se busque la vida, que se apañen como vean y ya está.(52)

Las zapatillas que llevas te las ha hecho un niño ahí trabando ¿sabes? No, no se quieren dar cuenta muchas veces.(27)

Es que se está muy gusto en la burbuja ¿no?(24)

Falta de compromiso que se liga a la persistencia de múltiples prejuicios: homofobia (grupo 3), racismo, religiosos (grupo 4) y, especialmente, se habla de la persistencia de una sociedad patriarcal y, por tanto, de machismo en casi todos los grupos. Frente a ello, subrayan que quienes optan por Trabajo Social se consideran personas implicadas y concienciadas con las problemáticas sociales, enfatizando en algún caso los problemas personales que esta concienciación puede traer y entrando en algunos grupos en los problemas profesionales de la implicación y la distancia.

La segunda idea es el *olvido de lo social por parte de las autoridades* “porque no da dinero”(14); se llama “gasto social” y no “inversión social”(19); no interesa “generar un capital social”, se promueve la “individualización” “dividiéndonos”; no se promueve la relación y la creación de “tejido social”(17.) Y esta falta de atención a lo social se concreta en la falta de atención a las ciencias sociales en general y al trabajo social, en particular:

- Ese es el problema. O sea, a la hora de construir un estado en sí y más como está construido el nuestro desde hace desde hace ya bastante, creo que siempre, sois conscientes también, siempre tienden a recortar o tienden a ... echar a un lado el tema nuestro que es eso, el tema del trabajo social.(15)
- Las ciencias sociales en general..(17)
- Exacto.(17) (TODOS ASIENTEN)
- Las ciencias sociales aquí en..(17)
- Están marcadas.(19)
- En España están siempre muy.. muy apartadas. (17)
- Pero porque no sé da mucha bola a lo que es el trabajo social.(44)
- A lo que tiene que ver con la sociedad, o sea con lo social, con el implicarse.(41)
- Con lo social.(43)

En algunos de los diálogos y referencias a lo social se puede observar una clara conciencia política. Sin embargo, esta cuestión se aborda por separado ya que, como se ha visto anteriormente y se vuelve a poner de manifiesto ahora, los límites sobre lo que puede o no considerarse político a menudo no están claros y, esta es una cuestión que se aborda, precisamente, en alguno de los grupos.

#### 8.4.3.4.3. Política y elección

Hay varios casos en los que la motivación política se reconoce explícitamente como factor importante en la elección. En general se trata de varones y hay varios que dicen haber dudado entre Ciencias Políticas y Trabajo Social:

Yo soy de un pueblo (..) y yo allí me metí mucho en el sindicalismo, el sindicalismo andaluz de los jornaleros y tal y **me empezó a llamar mucho la política**. Entonces a raíz de eso pues **quería hacer algo de política**, pero decía es que ciencias políticas no me llamaba porque estudiar eso y estar ya dirigiendo como que no, no era lo mío. Entonces bueno yo por..., como era de un barrio humilde, tipo Vallecas a nivel pueblo, podíamos decir y por cosas que uno va viendo, pues **quería como intervenir** y eso y quien interviene, yo pensaba ¿quién interviene? Un asistente social, me dije.(19)

Hace tres años,(...), salí de periodismo un poco descontento, (...) y pues al salir de periodismo y tal me incline más hacia lo social, pues también porque me...(..) **estaba involucrando un poco en el mundo de la política**, creo, **que quizá no tenga mucho que ver pero bueno..para mi en ese momento sí lo tenía**.(51)

Yo siempre he querido hacer algo de lo social ¿sabes? en plan... **bueno siempre he querido políticas en realidad** y ya está. El año pasado ya hice la selectividad y **estaba entre Políticas y Trabajo Social**.(52)

**Yo al principio quería políticas** y todo.. pero vamos, luego **por voluntariados** y como fui a hablando por gente y todo eso, **me dijeron: métete a Trabajo Social y te derivas luego a política social** y así pues un poco abarcas las dos cosas y un poco fue así.(...) Yo también creo que en general la elección de este campus todo va un poco por política , o sea que la política está.. es la base yo creo de todo, de lo que estamos aquí un poco.. en plan pues..

**yo sinceramente si llego a ser de otra ideología no me hubiese metido aquí** porque a mi realmente me pilla igual de lejos **y a lo mejor algo que me hizo decantarme por esta facultad es el movimiento político y estudiantil**.(53)

Yo ya entré hace años en la Facultad de Trabajo Social, desde bachillerato directamente...bueno, hice selectividad, entré y...vine, **pues un poco también por inquietudes políticas como tú decías, que creo que no están tan desvinculadas de.. de la.. de la.. de lo social. O sea, al final creo que está todo bastante relacionado**.”(56)

Quienes dudan entre Ciencias Políticas y Trabajo Social es la expectativa de la intervención, de un trabajo más directo, lo que les decide por este último. Aparece también en dos de las personas de manera explícita la duda acerca de la relación entre lo político y lo social que, como veremos, centra algún debate. Además aparece en el relato una referencia al movimiento político y estudiantil de la facultad que es una cuestión que también destacan otras personas:

La verdad es que estos meses .. yo creo que me ha encantado en parte.. la gran mayoría de las cosas que he visto. El movimiento estudiantil que tiene, e..., la universidad en sí.(55)

Especialmente en el grupo 3 algunas participantes procedentes de otras carreras (Derecho, ADE, Turismo) hablan de las diferencias en el movimiento estudiantil entre estas facultades donde apenas existe y el Campus de Somosaguas, especialmente en Trabajo Social y Políticas y Sociología, subrayando su importancia y el aprendizaje informal que supone la incorporación a estos grupos. De hecho, son varios los estudiantes que se identifican con los alumnos de Políticas y Sociología y se desidentifican con los de ADE y Derecho que sitúan en el otro extremo:

Pensamos más o menos igual o sea ...es que alguien que sea racista o machista en trabajo social es como que.. no pega, vete a ADE o a Derecho ¿vale?(41)

Porque por ejemplo yo he hablado con gente de Derecho y es que no les aguantas. O sea hablas diez minutos (...)pero sean de una ideología o sean de otra ¿eh? (...) Sociología, Políticas son más como nosotros... como trabajo tipo trabajo social y luego vas a ADE que está enfrente y les oyes y dices **(SE LLEVA LA MANO A LA FRENTE)** yo me voy de aquí (...)solo tienes que ver como vamos, como vamos vestidos nosotros, por ejemplo, en esta facultad, y como van vestidos en la facultad de ADE.(32)

En general los estudiantes se sitúan y sitúan al conjunto de los estudiantes ideológicamente a la izquierda y destacan como factor importante y necesario la falta de prejuicios:

Yo creo que no puede llegar aquí una persona que sea super racista, super homófoba o tal.(37)

Tiene que tener la mente super abierta.(34)

- **Yo creo que alguien muy de derechas, muy facha,.. no se mete en Trabajo Social.**(32)
- No.(37)
- No.(34)
- Por lo menos en mi clase no hay nadie que digas...(32)
- **Y si lo hay no se atreve a..**(34)
- Y si lo hay no.. habla. Eso es.(32)
- **Yo creo que sí o sea que sí afecta lo que es la ideología.** Como dice ella **alguien de... derechas, derechas, no creo que esté aquí.** o sea, a lo mejor me equivoco.(31)
- O no lo dice. Y si está no lo dice.(32)
- No se atreve.(34)
- No, pero **no pintan mucho, la verdad.**(36)
- No.(VARIOS)

Vas abajo y todo así no sé qué, de la hoz y el martillo, la bandera republicana,(...) **alguien de derechas habrá seguro, lo que pasa es que a lo mejor le da vergüenza.**(57)

En este contexto de censura, obviamente, no hay nadie en los grupos que se declare de derechas aunque algunos dicen ser apolíticos o afirman que todavía no tienen esa conciencia pero creen que les irá surgiendo durante el aprendizaje.<sup>501</sup> Sin embargo otros estudiantes no comparten la idea de que exista una motivación y sensibilización política en una mayoría del alumnado. Algunos porque no la identifican en ellos mismos mientras otros porque precisamente se acercan con una clara votación política y unas expectativas que no se confirman en lo que llevan de curso:

Me había dicho mi amigo que está en segundo como que mucha gente tiene una motivación política, pero (...) **yo por lo que veo en clase no.. no veo en clase mucha, en mi clase al menos eh, mucha motivación política.**(52)

Esta misma idea aparece también en el grupo 2 en un diálogo en el que se pone de manifiesto el contraste entre la interpretación de unas y otras en función de sus expectativas previas y su grado de conciencia política y social:

- **Yo pensaba, pues sobre todo en ideología, que.. pues que sí, que iba ser más parecido, en plan que la gente tendría más una ideología más parecida a la mía pero me he dado cuenta de que hay mucha gente que no y eso se me ha hecho un poco extraño** porque claro yo siempre lo veo como que..bueno..(27)
- Eres muy guerrillera(...), a mí me pasa lo mismo. **Yo también me esperaba,** no sé, **gente como mucho más**”(24)
- **...como más concienciada ¿sabes? más de...movimientos sociales,** no sé qué.. **y realmente pues veo que no, no ha sido así.** Que también lo hay , pero...(27)
- **El primer día cuando llegabas aquí: me he equivocado.**(24)
- “Oye yo el primer día llegué y pensé, me tengo que hacer un piercing.(23)
- Pues hay muy pocos.(24).
- No, pero cuando llegué y vi la cantidad de gente con pelos de colores(...) porque (...) depende de donde vengas, si coincides con mucha gente que viene de bachiller(...) , a lo mejor es más difícil que estén concienciados que por ejemplo gente que viene ya de otra carrera(...) **Yo ahora tengo unas ideas que cuando entré eran mucho más básicas. Pues por ejemplo con el feminismo.**(23)

Aparecen también en este diálogo dos ideas frecuentes en los grupos, por una parte la referencia al feminismo, que es una de las temáticas emergentes más recurrentes, por lo que se tratará en un epígrafe aparte y por otra el progresivo cambio en algunos valores y actitudes que algunos dicen estar experimentado.

<sup>501</sup> Se retomará esta idea más adelante.



El grupo 5 fue el que más debatió acerca de la motivación política. En la base de las polémicas se encuentra por una parte el diferente posicionamiento político y por la otra, de nuevo, las diferentes formas de entender el término "político":

**Veo la política como la..una herramienta de cambio ( VARIOS ASIENTEN) (...) Entonces creo que la, la política, estar algo formado en política creo que es básico para también entender un poco como potenciar el trabajo social porque las ayudas son la política..(51)**

Yo es que lo de... o sea lo de política y eso lo veía más como...sobre todo al inicio, al iniciarse en plan en trabajo social, pues que llegas ahí y ves los distintos intereses que hay sea la política que sea y pues que lo usas como... o sea igual te identificas más de izquierdas porque promueve más... yo qué sé recursos para personas que tienen menos cosas pero que al fin y al cabo, o sea, pues...ir de... por cualquier rama que...**o sea que tiene que ser que ...primero trabajos en lo social y tal y te echas mano de la política y no que estés en política y vayas a.. o sea que no sea al revés. (55)**

Yo ahí es donde veo el vínculo que te decía antes de.. la política con, con los servicios sociales. Que es donde hay que hacer incidencia ¿no? **precisamente para que desde la política se invierta más en, en todo esto.(56)**

Además, al estar explícitamente en la base de la elección de algunos participantes otros señalan claramente que en su caso no fue así defendiendo que se puede estar interesado en lo social con independencia de la opción política:

Yo no me considero una personas excesivamente política con unos ideales políticos claros (...) **independientemente de tu opción política puedes estar interesado más o menos por lo social.(54)**

A mí la política tampoco entiendo mucho y personalmente a la hora de decidirme por la carrera esta pues no..... ¿sabes? pues **no me orientaron motivos políticos** sino que como os he dicho un poco de... por descarte y también y por... por decir joe macho, tú luego vas a trabajar y vas a estar ayudando a la gente y tal y eso quieras que no es una cosa .. pues **que ayudas a la sociedad y a las personas y** a que mi personalmente creo que es algo que me va a gustar al día de mañana.(58)

Sí o sea pero a lo mejor alguien de derechas lo que dice, **a lo mejor alguien que es de super derechas y que cree un montón en Dios o lo que sea, también quiere ayudar a la gente** y a lo mejor alguien que es super de izquierdas y tal pues también...¿sabes lo que te quiero decir? que yo creo que lo de la política que sí que siempre a lo mejor como decía una, la izquierda como que se ha ubicado más hacia lo social y tal pero que yo creo que tampoco... su influencia tiene pero que ....yo creo que tampoco, vamos no sé, que una persona de ... desde un extremo hasta el otro yo creo que ... **cualquier persona puede estar interesada por ayudar a la gente socialmente.(57)**

Sin embargo otro les recuerda que "no has entrado por motivaciones políticas pero vas a hacer algo que está relacionado con política directamente.(53) Y otros tratan de mediar reconociendo que junto con la motivación política puede haber otras muchas motivaciones hacia el trabajo social:

- A ver también es que motivaciones como tal para esto, no sé, la política **puede ser una pero también la vocación** o la (( )) o el hecho de estar, de haber....de **que en tu vida.... hayan ocurrido muchos factores** que hayan, que tú cuando hayas madurado hayas pensado decir, oye esto tiene que cambiar, ¿no? esto tiene que haber gente que.(51)
- A mí me ha pasado esto pero no quiero que le pase a nadie más.(55)
- Eso, exacto o **simplemente vocacional que te guste ayudar a las personas** si puede ser.(51)

Pero, de cualquier manera, surgen claramente dos formas de entender la aproximación al trabajo social:

**Nosotros , a lo mejor(...) sí que le damos mucho peso a esa a esos valores políticos** pero a lo mejor si hablas con esta gente no ... no le da tanto y le da un poco menos (...) su percepción sería que es una perspectiva más....menos política y más personal.(56)

Y a partir de aquí, este mismo participante opone la motivación política a una motivación más social ligada en ocasiones a lo religioso haciendo referencia a los orígenes del trabajo social vinculados a la beneficencia y la caridad:

Yo creo que todavía en la sociedad queda mucho poso de eso y ... y..... yo esto lo aprendí también en el ciclo ¿no? que, que había una profesora que preguntaba ¿tú a que... por qué te has apuntado a esto ? y yo para ayudar a la gente y... **esa idea de ayudar a la gente creo que viene más de, de esa idea todavía católica o tal heredada, que de inquietudes políticas.**(...) “y creo que hay mucha gente también de otra ideología que viene por ese lado social caritativo(...)yo también tenía una **perspectiva caritativa y creo que hay mucha gente todavía con, con esa idea.**(56)

Esta última referencia sirve para enlazar con otra de las motivaciones tradicionalmente señaladas hacia el trabajo social: la religiosa-caritativa que se aborda en el siguiente epígrafe.

#### 8.4.3.4.4. Religión

Frente a la política, la religión apenas aparece como motivadora de la elección de forma explícita. Las dos únicas referencias a la religión como uno de los posibles factores motivadores de la elección se entremezclan con la idea de ayuda y no aparecen como aspectos centrales:

Y luego en mi caso en el bachillerato como al ser, es también.. ... mi colegio es de una congregación religiosa y eso, también eso del tema de ayudar y tal como que está un poco...presente.(22)

Yo recuerdo cuando yo era bastante más pequeño...yo fui a catequesis(.) y yo siempre tuve esa inquietud más social que política, la política la desarrollé después, a los 15,16,17; 16,17 más bien pero yo ya tenía intenciones de....de intentar hacer. De hecho recordar, ahora recuerdo que de pequeño alguna vez decía, pues a mí me gustaría ser misionero,¿no? o cosas así, el hecho de ayudar. Eran las primeras nociones que yo tenía y era el hecho de ayudar, entonces ahí no había opción, luego pues dejé de ser creyente y ... mil historias ¿no? pero ... pero había, era más una vocación social que , que política, luego ya sí que desperté ciertas inquietudes políticas y he ido asociando cosas o han...entonces era... tengo parte de las dos, pero creo que hay mucha gente que.... que viene también por esa motivación social más que... en mi caso fue un poco vinculado a la iglesia, hay mucha gente que no, pero mucha otra gente que sí, de hecho esta carrera en principio estaba muy vinculada a la asistencia social (ALGUNOS ASIENTEN) a la beneficencia.(56)

Pero aunque la religión no es un tema central, no se puede decir que esté ausente. Por una parte hay ciertas referencias a la religiosidad, especialmente en el grupo 4 en el que a partir de que una de las participantes, musulmana, declara su participación e implicación en la religión, las demás se posicionan declarándose algunas ateas y otras religiosas no practicantes por "el simple hecho de que lo veo como una base moral porque te enseña a no robar, no mentir."(44) A partir de esta afirmación surge un debate sobre los valores religiosos en el que algunas defienden los valores cristianos y otras afirman que dichos valores existen fuera de la religión posicionándose además en contra de otros valores que consideran forman parte del cristianismo. Lo que les lleva, entre otras cosas, a criticar el tipo de ayuda religiosa que identifican con la caridad y que ejemplifican en Cáritas<sup>502</sup>, propiciando un debate en torno a esta institución en el que algunas se posicionan totalmente en contra por el tipo de ayuda que se realiza que consideran vertical mientras que otras la defienden argumentando que ha cambiado. Hacen referencia también a la educación de varias de ellas en colegios de monjas identificando la religión con lo tradicional pero destacando también un efecto rebote por el que muchas de las que han estudiado allí son ahora ateas o "las más rebeldes"(41).

También se relaciona la religión con el machismo identificándose como una de las instituciones que más contribuyen a la reproducción de los estereotipos tradicionales de género, -"las religiones han hecho mucho daño en la hora del machismo"(41)-, lo que lleva a que muchas de ellas se hayan alejado de ella, sin embargo, la

---

<sup>502</sup>La crítica a Cáritas aparece en algún grupo más. Por ejemplo, en el grupo 2, una de las participantes dice:"Es una de las cosas por las que yo tuve problemas en el voluntariado, y hombre es que también es de Cáritas y no se me dejaban tratar ciertos temas."(23)

postura de la estudiante musulmana es la contraria cree que las mujeres se deben implicar para no dejarla en manos de los varones.<sup>503</sup>

Por tanto, frente a la política, que se puede considerar un motivador importante hacia el trabajo social en algunas personas, la religión, sin estar totalmente ausente de los debates, no forma parte importante actualmente de las motivaciones del alumnado hacia el trabajo social aunque sí figura como referente de lo que era antes el t y de una forma concreta de entender la profesión y la ayuda con la que, por lo general, no están de acuerdo.

Respecto a la política, de nuevo aparecen las polémicas en torno a esta cuestión, tanto de carácter semántico como de contenido. En general, el tipo ideal de estudiante que describen quienes estudian trabajo social es el de una persona sin prejuicios, feminista, no racista, no homófoba e ideológicamente de izquierda. Lo que concuerda, en gran medida, con los datos del cuestionario. Pero más allá de esta imagen, no son tantos los que reconocen explícitamente una motivación política y, aunque en todos los grupos hay personas que adoptan una perspectiva crítica, claramente política, hacia el trabajo social, es una perspectiva que no todos comparten y algunos, los más politizados, muestran incluso su sorpresa por la falta de motivación política entre el alumnado, por lo que se puede hablar de una situación variada que si bien no encaja en la descripción de progresiva desideologización debida a un creciente individualismo que encuentra Martín Estalayo (2012) ni con algunas investigaciones en otros países que hablan de la ausencia casi total de motivación política tampoco se puede caracterizar como una situación de clara motivación y movilización política.

#### 8.4.3.5. Motivaciones instrumentales/altruistas

En general, y coincidiendo con los datos del cuestionario y con la mayor parte de las investigaciones en España y otros países, las personas que eligen trabajo social declaran motivaciones de carácter altruista. Aunque en algunos casos la motivación instrumental es clara:

Por desgracia no podía hacer nada directamente desde el FP para llegar a ser profesora y necesitaba un grado... va a ser como un puente para llegar a ser profesora algún día. (11)

Pero el hecho de que la elección tenga una motivación claramente instrumental no implica, en este caso, una falta de perspectiva crítica ni de implicación tal como se pone de manifiesto por las intervenciones en el grupo de esta participante. De hecho, es en el grupo 1, el grupo de personas procedentes de CFGS, en el que aparecen con mayor claridad motivaciones de carácter instrumental pero, al mismo tiempo, es el grupo que tiene, como conjunto, una mayor perspectiva crítica y un mayor conocimiento previo del campo de la intervención social.

Muchos de los que han hecho Integración Social hablan de los problemas de reconocimiento y la indeterminación de ese título que se sitúa entre el de monitor y el de Trabajo Social o Educación Social (ver tabla 85). De manera que muchos de ellos reconocen que el acceso a Trabajo Social es por interés en el progreso profesional que en algunos casos, tal como se vio en el cuestionario y se confirma ahora, concretan en la necesidad de ampliar conocimientos.

---

<sup>503</sup>Yo creo que no es la religión, es que es como si la religión la subordinas al hombre (...) yo tengo una.. mi forma de pensar y por eso soy religiosa, yo creo que si tú a una religión no metes ahí a las mujeres, tú nunca vas a saber lo que hay, es un mundo de chicos porque .. a mi por ejemplo.. te dicen una cosa de religión, tú vas a la mezquita y te.. es que sales corriendo o sea es.. tú vas es como que entras a una iglesia y tienes que salir corriendo porque escuchas cada cosa que dices.. pero claro, si a ti nadie te debate, si no hay ninguna chica que se lea eso, si no hay ninguna chica que se lea la Biblia, que se lea el Corán y que te diga, ¡Por Dios! yo me estoy leyendo esto igual que tú y yo pienso lo contrario a ti . Si la interpretación siempre la hace un chico (...) siempre vas a estar subordinada a él. Si tú lees una misma frase y a él que le interesa, pues le interesa que estés subordinada, que tengas menos..(47)

**Tabla nº 85. Motivaciones instrumentales en quienes acceden desde el CFGS de Integración Social**

Tengo una titulación superior y aun así soy monitora. En todos los trabajos que he desempeñado: soy monitora. Y eso **si quieres avanzar un poco más pues te ves obligado, obligada a llegar aquí al grado para poder ir más adelante, no sé...da un poco de rabia ¿no? (...).**(11).

Yo acabé integración social y a la hora de buscar trabajo muchas veces en muchos sitios no tienen reconocido eso y te piden eee si eres trabajadora social entras pero si eres integradora pues... a mi muchas veces me han dicho... en... en sitios.. ¿y que eres? ¿integrador? ¿Y qué es eso? (...) **si quieres trabajar con algo de lo social tienes que seguir estudiando para ser trabajadora o... o educadora social.**(13)

.... **cuando yo hice integración, o sea , yo estaba muy contento,** y dije joder pues voy a poder tal, ¿qué pasaba? que **luego la realidad del mercado laboral era que igual había puestos de trabajo que podía desempeñar yo que realmente estaba llevando a cabo un monitor** y yo no digo que un monitor no lo haga.. probablemente mucho mejor que yo o que esté muy capacitado, el problema es hasta qué punto ¿no? sacas eso, sacas un puesto...llevas a cabo una FP ¿no? (...) hay integradores sociales trabajando, por supuesto que los hay, **pero que sí, que si quieres digamos subir, pues ,o sea o intentar por lo menos aspirar a otra cosa, también nos toca luchar por...por el título.**(15)

Y... me ofrecieron suplencias y tal **y en todas las suplencias era el título de monitor, o sea no..., daba igual que tengas el título de integración o cualquier otra cosa,** o sea, eres un monitor, entonces siempre ha estado un poquito, vamos lo social es muy desprestigiado.(17)

Ahí en Integración Social me di cuenta de que me gusta el mundo de lo social pero también **veo que Integración Social como que se me quedaba corto porque no está muy reconocido** y viendo un poco como se está planteado el escenario y veo que lo que más me interesa y lo que está como mejor (...) es vía Trabajo Social.(19)

En esa trayectoria hice... hice el ciclo de Integración Social también porque yo estaba trabajando sin título, entonces hice el ciclo y.....hace cinco años **y todo el mundo me recomendó que.. que acabara la carrera y la verdad es que lo veo necesario también un poco por.. por progreso profesional.**(56)

**Fuente: elaboración propia**

De modo que, son estos alumnos que tanto los demás como ellos mismos consideran los más preparados, y los que, en algún momento, frente a quienes acceden a Trabajo Social por la nota, se identifican como los más genuinos estudiantes, los que reconocen explícitamente la influencia de motivaciones de carácter instrumental en su elección. Explicaciones que en algunos casos tienen también un carácter estratégico al permitirles reconciliar sus afirmaciones sobre la universidad con el acceso a la misma. Por otra parte, todos los que acceden al Grado de Trabajo Social como vía de acceso a la universidad sea o no en el grado de su elección, aunque declaren una motivación altruista, tienen también una clara motivación instrumental no explícita que es precisamente la obtención de un título universitario. A lo que hay que añadir que en muchas ocasiones la expresión del gusto o el deseo de ayuda, sin negar su existencia, cumple más una función legitimadora que impulsora de la elección. Todo ello pone en tela de juicio la tajante separación entre motivaciones instrumentales y altruistas como si fueran opuestas y excluyentes y lleva de nuevo a la consideración de la elección como proceso social complejo y al cuidado de interpretar las referencias a las motivaciones solo como reflejo de creencias que han sustentado unas prácticas sin atender al carácter estratégico de un discurso que en muchas ocasiones reinterpreta dichas prácticas (Martín Criado,2014a).

#### 8.4.4. Las imágenes del trabajo social

Hasta aquí se ha puesto el acento en la elección como proceso social complejo en el que inciden, un origen social, una trayectoria particular, unas experiencias, unos valores, unas relaciones sociales, todo ello centrado, fundamentalmente, en la persona que elige. Pero, tal como ha ido apareciendo a lo largo de los textos seleccionados, otra de las cuestiones que influyen es la imagen de aquello que se elige, en este caso el trabajo social; tanto la imagen social que se percibe, especialmente a través de las personas con las que se interactúa, como la propia imagen que se va formando la persona que elige.

##### 8.4.4.1. La profesión y los profesionales

La primera cuestión que se destaca entre los participantes es el gran *desconocimiento del trabajo social*. Desconocimiento que lleva a que muchas personas no tengan claro lo que hacen los trabajadores sociales. Pese

a ese desconocimiento, en algunos casos, las personas del entorno más próximo desalientan la elección de trabajo social con argumentos de carácter instrumental subrayando las escasas salidas o los bajos ingresos. Como señala una de las participantes:

Hay como tres preguntas estándar en plan: ¿eso qué es? ¿pero es una carrera? y ¿cuánto ganas? o si tiene salidas, si tiene salidas.(43)

Y, efectivamente, estos cuatro son los argumentos más utilizados entre las personas con quienes interactúan los electores tal como se han recogido en la tabla 86, en la que junto a la imagen social que perciben se han añadido las respuestas y los comentarios que a cada una de estas imágenes han ido apareciendo en los grupos en las que se ponen de manifiesto las identificaciones, los rechazos, las dudas, las contradicciones, y los argumentos en contra de esta imagen (o de acuerdo con ella) que surgen y se van desarrollando en las personas que eligen Trabajo Social.

Además del desconocimiento, se reconoce, en general, la existencia de una mala imagen profesional así como la percepción del trabajo social como una profesión de bajo prestigio. Debe destacarse que quienes más relatan comentarios de crítica o desánimo hacia su elección y se centran en la mala imagen profesional son los varones quienes, por una parte, hacen referencia a la imagen de los trabajadores sociales como policías y *quitaniños* y por otra, a la percepción de falta de profesionalidad y la identificación con la figura del voluntario. Cuestiones, estas últimas, que, aunque se tocan de pasada, marcan el énfasis en un aspecto fundamental, claramente relacionado con el prestigio social de la profesión. Además de los varones, son mujeres de un estatus socioeconómico más alto (con progenitores universitarios y/o que acuden a colegios privados) quienes relatan también mayores presiones del entorno en contra así como lo excepcional de esta elección, lo que concuerda con lo visto en el capítulo anterior y pone de manifiesto que el Grado de Trabajo Social se percibe, en general, fuera del espacio social del conjunto de los varones, por una parte y, por otra, de las mujeres de estatus socioeconómicos más altos.

Esta imagen social en parte se asume por los electores y en parte se critica. Respecto al desconocimiento, tal como se ha dicho en varias ocasiones, son un número considerable quienes reconocen que hasta poco antes de la elección no conocían y no sabían lo que era el trabajo social relacionando su elección con argumentos muy inespecíficos sobre la ayuda que, en ocasiones, se concretan en la idea de una *ayuda social*. Además en algún caso se reconoce la dificultad de explicar lo que es el trabajo social así como distinguirlo de otras profesiones cercanas como los educadores sociales.

De nuevo aparecen referencias a la pregunta *pero ¿eso es una carrera?* que aparecía ya en la primera aproximación y que remite no solo al desconocimiento sino a una determinada imagen del trabajo social que cuestiona su carácter universitario por lo que suele generar fuertes críticas hacia quien la formula y malestar entre los estudiantes.

La referencia a los salarios bajos no se pone en cuestión; es algo que, en general, comparten y asumen las personas investigadas a lo que responden con argumentos en los que reafirman el carácter altruista de su elección y en los que enfrentan la obtención de dinero a la satisfacción y el crecimiento personal.

La falta de salidas es el argumento que genera más dudas y reacciones encontradas. Algunos reconocen las dudas que en su elección genera la posible falta de salidas laborales, otros hablan de la existencia de múltiples salidas y otros se centran más en los posibles problemas de definición profesional de los trabajadores sociales como colectivo frente a otras profesiones similares, problemas de cierre profesional.

Tabla nº 86. Imagen social percibida del trabajo social y respuestas

	IMAGEN SOCIAL	RESPUESTA
<b>Desconocimiento del trabajo social</b>	<p>Me llama la atención que siendo una cosa que ayuda a tanta gente <b>es muy desconocida</b>. (23)</p> <p>..trabajo social (...) <b>la gente no sabe realmente lo que es</b>. (35)</p> <p><b>Pero la mayoría de la gente no sabe</b>, por ejemplo yo le digo a mi padre trabajo social y se queda igual ..médico sí, profesor también..(47)</p> <p>Yo creo que al final dentro del trabajo social, o sea <b>hay un gran desconocimiento</b>¿no?(56)</p>	<p><b>Yo tampoco lo sabía, pero sabía que era algo que podía ayudar</b>.(23)</p>
<b>¿Eso qué es?</b>	<p>La primera vez que en el colegio mayor cuando todo el mundo decía que ingeniería tal no se qué ¿tú qué estudias? Trabajo Social <b>¿y eso qué es?</b>. (44)</p> <p>Es cierto, la típica pregunta: <b>¿pero y ahí qué se hace?</b> Tú eres el de las adopciones ¿no?(33)</p> <p>Tú eres el que hace los ... los informes ¿no? tú eres...de servicios sociales.(34)</p> <p>Yo cuando dije, bueno pues si no hago enfermería hago trabajo social, mi hermano el mayor mirándome así y me dice <b>¿trabajo social? ¿para qué sirve?</b>(44)</p> <p>Yo cuando iba.. cuando vas a casa y te preguntan .. cuando lo comentas la primera vez lo que quieres ser pues <b>¿qué es eso?</b> (RISAS)(51)</p> <p>Mis amigos pensaban que... decían trabajo social eso es lo que te mandan cuando .. yo qué sé, nos pillan pintando o haciendo cosas de... ahí (RISAS Y ALGUNOS ASIEN TEN). (58)</p>	<p>A mí me lo decían eso, pues mis amigos (...) que tampoco lo conocían y siempre me están preguntando. Me decían <b>“¿y qué es eso?¿y qué es lo que haces exactamente?”</b> tal y también <b>cuesta explicarlo, o sea no es una cosa que se entienda así fácilmente</b>.(22)</p> <p><b>Si no has tenido contacto con trabajador social o con algo relacionado, no entiendes muy bien qué hace un trabajador social. (34)</b></p> <p>Yo quiero hacer educación social o trabajo social porque <b>no sabía ni cuál era la diferencia</b>.”(47) Y yo tampoco la sigo sabiendo y nadie me la explica.(43)</p> <p>...nos pillan pintando o haciendo cosas de... ahí (RISAS Y ALGUNOS ASIEN TEN) <b>Sí, yo también pensaba eso ¿sabes?</b> (58)</p>
<b>¿Es una carrera?</b>	<p>Pero <b>¿eso es una carrera?</b>(32)</p> <p>Cuando yo me iba a cambiar a trabajo social en la URJC le dije a la chica, me voy a cambiar a trabajo social y me dice ah <b>¿qué es una carrera?</b>(42)</p>	<p>Yo lo dije esta vez a uno de mis amigos en verano y me salta,...): <b>pero ¿eso es una carrera</b> (SILENCIO: ALGUNA: joder) Y me quedé así mirándolo y le digo, pero <b>¿me estás vacilando?</b>(...)( SE LLEVA LA MANO A LA CABEZA)<b>ya está, se acabó la conversación</b>. Entonces...Yo creo que sí que hay cosas que influyen.(32)</p> <p>¡Una persona que trabaja en la universidad!(...) encima tienen trabajo social (...) o sea yo me quedé en plan, o sea <b>tienes una carrera que está en tu universidad ¿no la conoces?</b> y encima(...) me dice , bueno pero no tiene facultad y yo sí, sí tiene facultad y dice <b>¿esa carrera tiene facultad?</b> es que de verdad, se me cae la cara de vergüenza.(43)</p>
<b>No vas a ganar mucho dinero</b>	<p>Es lo típico de que: <b>mucho dinero no vas a ganar hijo</b>. (17)</p> <p>La mayoría de mis amigos todas las carreras que hacen es porque quiero conseguir dinero,...) y trabajar (...) Y por ejemplo <b>a mí lo ven como, vale te gusta pero es que vas a ganar una mierda , no , no .. cojas eso (..)</b> Y eso siempre se debate contra mí .(45)</p>	<p><b>No es una carrera que digas (...)voy a hacerme rico” pero tampoco lo pretendes</b>. Si no, pues yo qué sé, te dedicas a ser cirujano plástico. que es lo que quiere hacer mi prima. (23)</p> <p>Yo es que cuando me cambié de derecho a trabajo social me dijeron eso de : <b>es que no vas a cobrar una puta mierda</b> o sea, cobras mucho más en derecho <b>y yo digo ya, pero es que sinceramente prefiero vivir un poco más pobre que vivir infeliz</b>”(...) yo me siento más rica pues teniendo lo que yo quiero y siendo lo que yo quiero ser.(41)</p> <p>Me interesa realmente el tema de empoderar a la gente que yo adquirir poder ¿sabes ? porque <b>no me interesa en absoluto dejarme tanto llevar por el camino del dinero fácil, de aprovecharme de las desigualdades de la sociedad</b>, me interesa más decir: oye mira esto está mal, hay que corregirlo. (43)</p> <p>La mayoría de mis amigos todas las carreras que hacen es porque quiero conseguir dinero,...) Y por ejemplo a mí lo ven como , vale te gusta pero es que vas a ganar una mierda , no , no .. cojas eso.(...) Y eso siempre se debate contra mí en plan.(45)</p>



Tabla nº 86. Imagen social percibida del trabajo social y respuestas (CONT.)

	IMAGEN SOCIAL	RESPUESTA
<b>No tiene salidas</b>	<p><b>Conocidos de amigos que han estudiado trabajo social</b>, les ha gustado mucho la carrera <b>pero me han dicho que luego no había salidas</b>. (16)</p> <p>No hay muchas salidas" y yo..el otro día ya le contesté a mi padre.(23)</p> <p>Al principio , cuando tu planteas, pues mira quiero hacer Trabajo Social, Y el caso, al no conocerlo te dicen, "huy, espera, no", "<b>¿Qué es esto?</b>" "<b>No va a tener salidas</b>" No sé qué. Entonces por eso le ponen.. porque no lo conocen. Es porque no saben lo que es Trabajo Social.(25)</p> <p>Mi hermano el mayor mirándome así y me dice <b>¿trabajo social? ¿para qué sirve? (...) no vas a tener salidas (...) serás una pringada ahí sin hacer nada en una oficina.</b>(44)</p>	<p><b>Me surge como la duda esa de si en verdad tenemos cabida socialmente en el mundo laboral</b> porque yo no sé, alguna vez mi preocupación es al salir de aquí trabajar, yo creo ¿no? de trabajador social (...) a veces me pregunto si entra.. si hay un hueco para nosotros. Yo pienso que sí. Yo lucho por... por pensar que sí lo tenemos pero <b>¿de verdad socialmente se ve como que tenemos un hueco?</b>(51)</p> <p>Y yo también iba un poco con el...ffff jolín es que <b>a lo mejor me estoy metiendo en una carrera para trabajar de algo en la que no voy a encontrar trabajo.</b>(34)</p> <p>Las posibilidades están, porque yo de eso me informo mazo y están, o sea y de <b>trabajo social luego hay salidas</b>.(41)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O sea de Trabajo Social hay un hueco.(43)</li> <li>- Mazo, mazo, mazo.(41)</li> <li>- Por eso ¡Qué el campo es tan abierto...!(43)</li> <li>- Claro es que <b>es una carrera con mazo de salidas</b> ¿sabes? tanto que dicen : no hay salidas de nada.(41)</li> <li>- Hombre, es que yo cuando mi hermano me dijo no hay salidas , mi otra hermana le dijo: pero deja de desmotivar a la niña, vamos a poner salidas y (RISAS) y ponía el 85%de los casos tienen salidas y yo:tú eres tonto.(44) (RISAS)</li> </ul> <p><b>Donde vayas, al sitio que vayas vas a necesitar a un trabajador social</b> . Es en el colegio, en el hospital.. donde sea.(47) (VARIAS ASIENTEN)"</p> <p><b>Cada vez hay más gente que lo necesita</b>, cada vez hay más gente.. (46)</p> <p>... por ejemplo <b>el informe social sólo lo puede hacer un trabajador social</b>, ni el educador ni el terapeuta, ni el psicólogo. Entonces... partiendo de eso yo creo que sí que tenemos cabida; aparte que nosotros estamos enfocados a solucionar problemas sociales.(55)</p>
<b>Mala imagen de los trabajadores sociales y los servicios sociales</b>	<p>Cómo ha cambiado el concepto de trabajador social(...) que ahora, vamos los trabajadores sociales <b>parecen policías</b>.(17)</p> <p>"los quitaniños.(19)</p> <p>Nos tienen mal vistos, ¿no? somos como <b>la personas que te quita a los niños</b>, un poco entre comillas.(51)</p> <p>Nos tienen mal vistos o .. <b>bien vistos como eso, como voluntarios</b>."(52)</p> <p>Claro , <b>no piensan que hay una que hay un profesional detrás</b>.(54)</p> <p>Y yo creo que también los servicios sociales están muy mal conceptuados desde... desde hace tiempo . Es como que necesitas ser.... <b>necesitas de los servicios sociales, es que eres de una familia pobre</b>, de una familia... entonces como que se..... se está estirando de ese recurso y por eso muchas veces se intenta... se intenta tapar. Y hay mucha gente incluso que no... que no llega a esos servicios sociales precisamente para no dar esa imagen.(56)</p>	<p><b>El trabajador no es el que te quita el hijo sino el que te ayuda a conservarlo</b> y que te ayuda a cambiar ciertos hábitos para que puedas formar una buena familia.(55)</p> <p>Los profesionales que fui conociendo en integración me dijeron: <b>trabajo social es un poco como la ciencia...</b> hay muchas pero un poco la base , un poco la ..rama así más potente <b>así de lo social</b> y... yo dije, vamos a por ello.(51)</p> <p><b>Parece como que este trabajo lo puede hacer cualquiera</b> pero también, bueno, <b>yo he aprendido este, este año a valorar de que hay un profesional detrás que, que es, que todo es científicable</b> (ENTRECOMILLA CON LAS MANOS) o sea que trabajo social también tiene una ciencia detrás.(54)</p> <p><b>Yo creo que se está viendo una evolución (...)</b>como certificando que <b>su trabajo sí era profesional y no iba, no iba de la beneficencia y la caridad sino algo más profesional</b> y yo creo que ahí se está viendo un... un proceso de evolución. Diciendo, mira ya no es tanto la Iglesia, como mirando al pasado sino que <b>se está haciendo como una ciencia y un profesional realmente apto</b> para hacer estas.. tareas.(53)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pero <b>cómo haces que la sociedad sepa lo que eres, en plan es lo que ha dicho él, nos tienen mal vistos</b>, ¿no? somos como la personas que te quita a los niños, un poco entre comillas(...)...(51)</li> <li>- ¿Cómo se consigue que se nos conozca bien? Porque claro un psicólogo (...)pero <b>quizá nosotros tengamos que centrarnos en eso</b>, un poco en... definir bien qué es esto.(51)</li> <li>- <b>En lavar la imagen esa del trabajador</b>.(55)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia

En general reconocen que el trabajo social, los servicios sociales y los trabajadores sociales no tienen una buena imagen social: mala imagen que, en algunos casos, comparten algunos de los participantes y/o tratan de explicar. Una de las críticas más fuertes proviene de alguien que, por su situación social como hija de inmigrantes, conoce a muchas personas que han tenido contacto con trabajadores sociales:

Al estar en una ONG y al ser, de otro país (...)..., conoces un montón de gente que ha tenido que ir al trabajador social y todo eso y eso como que te desmotiva más porque tú ves un trabajador social **y es la persona que no quieres ser.**(47)

Pero esta no es la única crítica, en el grupo 1 se habla de algunos profesionales que:

No van a la raíz del problema (...) lo único que se hace es una criminalización(...) Es muy plano, muy básico.(17)

E incluso dentro de...del trabajo social hay muchos, muchas, vamos muchos profesionales que no..., yo creo que no son competentes ¿no? y al fin y al cabo eh **manchan**, o el nombre, al fin y al cabo, que solo van a título personal y al beneficio propio. Como sobre todo la mayoría de las asociaciones o fundaciones, que al fin y al cabo se crea una cúpula, una élite (...) en la fundación en la que estuve de... que la señora, la directora de la fundación se pasaba una vez cada dos o tres semanas, daba las órdenes, no convivía con los chicos, no veía los riesgos que tenían ni las necesidades.(17)

Críticas de muy diferentes calado ya que la segunda se refiere a la forma de actuar de algunos profesionales que llegan al poder y van en contra de la *esencia* de lo que es el trabajo social mientras que la primera enlaza con la idea, que se trata en este grupo de una concepción neoliberal del trabajo social en la que se responsabiliza a los usuarios de su situación sin buscar las causas estructurales.

En el grupo 5 se hace referencia al proceso de acomodación de los profesionales:

Yo a la trabajadora social que entrevisté, ella dijo que a ver, al principio tenía.. era muy idealista ¿no? pensaba que iba a llegar mucho más lejos y al final se ha acomodado en un puesto administrativo.(54)

A lo que otro opone la necesidad de cambio, de no acomodarse a hacer las cosas de un determinado modo porque siempre se han hecho así:

**Muchas veces llegamos a los sitios y....es** : no, pues **es que aquí se ha trabajado siempre** así y entonces como se ha trabajado siempre así ya nos conformamos y nos quedamos con eso. Pues no **¿qué podemos hacer para cambiar?** ¿qué podemos hacer? (...), ir aportando pequeñas piedrecitas para visibilizar.... la parte positiva de lo que es este trabajo y....y poder generar algún día, pues eso programas de detección.(56)

También se refieren a la posición ambigua y difícil, especialmente de quienes trabajan en una empresa privada donde los intereses de la empresa no coinciden con los de los usuarios y el trabajador social se encuentra en medio:

**Tenemos** una posición difícil porque ella trabajaba en una empresa privada (...) está entre la espada y la pared porque tiene por una lado.... es que son intereses contrapuestos es que son intereses contrapuestos, a ver la empresa ¿qué quiere? maximizar beneficios y luego también tiene a los usuarios que lo que quieren.(54).

De todas estas críticas destacamos dos ideas ligadas al lenguaje con el que se expresan. Por una parte, la idea de la existencia de profesionales que **manchan** la imagen del trabajo social, idea que también aparece en el grupo 5, el grupo de varones, que es en el que más se habla de la imagen del trabajo social y los trabajadores sociales y se menciona la necesidad de mejorar la imagen social, de **“lavar esa imagen”**(55):

¿Cómo haces que la sociedad sepa lo que eres, en plan es lo que ha dicho él, **nos tienen mal vistos?**(51)

Y aquí aparece la segunda idea ya que en este texto, como en algunos anteriores respecto a este tema del grupo 5, se habla en primera persona del plural, lo que supone en alumnos recién incorporados a primero una

clara identificación con el colectivo de trabajadores sociales y con la profesión. Desde esta perspectiva creen que hay que visibilizar la profesión y cambiar su imagen social separándola de las notas de voluntariedad y de falta de profesionalidad. Por ello se contraponen el pasado: Iglesia, beneficencia, caridad, etc. con el presente: profesionalidad, conocimientos, ciencia, insistiendo en la idea de un saber técnico, profesional, con una base científica y, por eso, en algún caso se habla de una evolución en la imagen y la percepción del trabajo social, cambio que también se ha producido y reconocen quienes se han matriculado:

Hasta el año pasado yo no pensaba que tenía un saber técnico (...) Que no solo es actuar y ayudar que lo puede hacer (ENTRECOMILLA CON LAS MANOS) medianamente bien cualquiera sino que tienes que tener unos conocimientos para poder ayudar.”(54)

Ligada al desconocimiento y la mala imagen se habla también del bajo prestigio profesional. Cuestión que, de nuevo, se aborda y se trata de explicar sobre todo en el grupo de varones. Son varios los factores que se identifican como responsables de ese bajo prestigio tal como se puede ver en la tabla 87. En ocasiones se trata de desplazar el bajo prestigio al conjunto de las ciencias sociales, cosa que inmediatamente suele cuestionarse nombrando alguna otra profesión o estudio dentro del ámbito social que tiene un mayor prestigio, por ejemplo, Derecho. También se hace alusión a la poca valoración de la ayuda. Además se habla de la percepción de ser una profesión con poco futuro por los bajos salarios y malas y escasas salidas profesionales, lo cual se explica por la forma de medir el éxito en la sociedad actual centrada en el dinero, frente a la que se opone la importancia de las funciones que asume el trabajo social. Es interesante también la mención que hace una de las participantes al rechazo al trabajo social por miedo a la conciencia social y el movimiento que genera. Otra explicación del bajo prestigio se encuentra en los medios de comunicación donde consideran que apenas aparece el trabajo social y cuando lo hace es con una mala imagen: “Sí, sí, **lo pintan mal**, eso.. encima ya....**poco y mal**”(51). También se menciona el retraso histórico del trabajo social en España que hasta el franquismo continua ligado e identificado con la beneficencia y la caridad así como la falta de modelos durante la socialización o la existencia de modelos distorsionados.

Resulta curioso que, pese a que todos los modelos de los que habla este participante son masculinos, en ningún momento se relaciona de manera espontánea ni en este ni en otros grupos el bajo prestigio profesional con la presencia mayoritaria de mujeres en la profesión y/o con la imagen de la trabajadora social como madre o ligada a características consideradas tradicionalmente femeninas. Tampoco se hace al mencionar la historia ni cuando se habla del desprestigio de todo lo relacionado con la ayuda. Y resulta curioso, sobre todo, porque es precisamente en el grupo de varones, algo excepcional en trabajo social: un grupo formado solo por varones, donde más se trata de explicar este bajo prestigio y, en ningún momento se relaciona con el género de manera espontánea. Máxime cuando la mayor parte de las y los participantes se declaran feministas y cuando, al ser preguntados explícitamente por la influencia del género en la elección, como se verá posteriormente, todos admiten su influencia y vuelve a suceder lo que ya se observó en el cuestionario: cambia el tipo de discurso y cambia la interpretación cuando se introduce de manera explícita la cuestión del género.

Además de estas cuestiones, en la imagen del trabajo social entre quienes lo eligen, surgen también algunas de las ideas que aparecían en el cuestionario: te permite el crecimiento personal, el trato con personas e incluso la idea de aventura, de trabajo no de oficina; es una profesión “bonita”, es una profesión dura y es muy importante la función que cumple.

Trabajo social tiene muchos valores.(...) creces como persona. (...)te hace ver desde otro punto de vista las cosas. No tan capitalista como la ve básicamente toda la sociedad.(25)

El hecho de trabajar con una persona no es igual que trabajar por ejemplo con unas maquinas. O sea es distinto es trabajar con una persona. Es conocer a esa persona, ver lo bueno que tiene, no sé es distinto. Vamos yo lo veo así. (25)

Trabajo social yo creo que es una cosa tan bonita.(47)

Es un oficio que tú, que **cada día es como una aventura nueva** ¿sabes lo que te quiero decir? que tú no estás en una oficina metido y todos los días es lo mismo sino que... eso, que ahí no sabes lo que te que vas a encontrar y es una cosa a mi me que llamaba.(57)

Tabla nº 87. Explicaciones del bajo prestigio profesional y la desvalorización del trabajo social	
Pasa con todas la ciencias sociales	Es un problema de todas maneras todas las carreras de sociales.(24)
No se valora la ayuda	...luego también yo creo que en este sentido el... con lo que no se valora tanto, e...la ayuda o el escuchar a las personas a resolver los problemas, sino que muchas veces cuesta escuchar, cuesta... el ver las cosas y el ... y eso (( )) a una persona porque al final nosotras , la mayoría, pues somos las típicas amigas de esas que siempre han escuchado y se preocupan por ... por sus amigas y que si tienen un problema pues eso, tú vas y la ayudas. Pero luego mucha gente , pues eso, no se valora tanto como otras profesiones, otras cosas y no es tan visible. (22)
Peores salidas profesionales, peores salarios, menos futuro que otras profesiones	<p>No crees que va un poco enfocado también a la hora de la salida laboral que tienen, por ejemplo, las carreras de ciencias o las ingenierías que están casi al cien por cien y trabajador social cuando lo miré yo estaba en el 62%, además de los sueldos, que bueno, que más allá del médico todos los demás cobramos igual ¿eh? (24)</p> <p><b>Trabajo Social no es una carrera visible(...)</b>o sea en la sociedad en la que vivimos, o sea <b>como que Trabajo Social (...) no tiene un futuro</b>, como que no te vas a poder ganar la vida con eso sino todo está más visto como periodismo, maestro, médico, o sea se creen ya que... o sea ya <b>la sociedad como que ve que ser médico es mucho mejor que ser trabajador social(...)</b>Pero vamos que en la sociedad en la que vivimos pues es eso. Saben que ser médico es mucho mejor y no sé qué y en verdad ..a ver que sí, que ser médico pues o sea curas y tal <b>pero trabajador social también tiene una función en esta sociedad también la ayudas, sea de una forma o de la otra, ser médico comparado con lo otro, no se.</b>(25)</p> <p>Y también porque vivimos en una sociedad que el éxito se mide en función del salario que cobres y..... claro, aquí en lo social los salarios no van a ser nunca maravillosos (\$ a no ser que, que.. te metas en un ministerio en altos...(56)</p>
Rechazo por miedo a la conciencia social y el movimiento que genera	Este tipo de carreras tan sociales también asustan a un cierto nivel por eso, porque te hacen consciente de cosas que la gente incluso se asusta y no son conscientes de ellos mismos, entonces...frente a no ser conscientes y no haber sido capaces de darte cuenta , lo rechazas. Que es lo que yo creo que le pasa a mi padre que es en plan, no es un mal hombre, pero llega un momento que tienes razón, pero frente a decirme tienes razón pues... porque ya me ha dicho varias veces lo de .. "tú tienes 17 años , qué sabrás tú"(...) Entonces en ese aspecto yo creo que cualquier carrera social como es esta, también se rechaza un poco por eso. Ya no se ve tanto el trabajo como el movimiento social que eso genera.(23)
Influencia de los medios de comunicación: ausencia y mala imagen	<p>Y lo ves en las series en la tele a veces.. pero no..no se dice pero...Sí, sí, <b>lo pintan mal</b> , eso.. encima ya....<b>poco y mal.</b>(51)</p> <p>Si lo ves en las series es como una mala imagen.(53)</p> <p>Te sacan el momento en el que el trabajador social da la orden o le hace el informe social para que se lleven los niños de tal señora pero no te sacan el procedimiento que ha habido ni las investigaciones que ha tenido que haber. Entonces claro, ¿con qué se queda la gente? con jolín mira lo que ha hecho que ahora le han quitado a su familia . Es como, no, no saques eso, saca todo el procedimiento, que entiendan el porqué se ha llegado a esa conclusión. Que eso es el trabajo social no el.. la decisión final.(55)</p> <p>Hay una gran ausencia del trabajo social, de los servicios sociales en general.(56)</p> <p>Hay como (...) una mala imagen de ir los servicios sociales , que <b>no está como tan normalizado como ir al médico.</b> (...) Cuando debería ser igual, yo pienso.(...)Y aparte que hay un desconocimiento.(53)</p>
Retraso histórico de la profesión en España que especialmente durante el franquismo continuó siendo una forma de beneficencia.	También yo creo que viene un poco heredado (...) de la.. del como ....se percibe el trabajo social aquí, en.. en España principalmente todavía que creo que llevamos un <b>retraso bastante grande respecto otros países.</b> ¿no? porque creo que <b>el franquismo</b> que mantuvo el trabajo social mientras en otros años iba avanzando, o sea en otro países iba avanzando, <b>aquí se mantuvo la beneficencia</b> , que es lo que....lo que hubo hasta finales de los setenta e incluso principios de los ochenta, creo, eee..... creo que eso influye mucho, pues antes una ingeniería ee..... era algo que te ayudaba a salir adelante y que te daba dinero que no sé... una ingeniería o un abogacía, o medicina o cualquier cosa de estas .Sin embargo Trabajo Social seguía vinculado a la beneficencia, <b>entonces es algo con.... mayor desprestigio</b> y entonces creo que eso influye mucho en que la gente te diga.(56)
Falta de modelos sociales durante la socialización o existencia de modelos distorsionados	Y es que desde que eres un niño, los programas que ves, desde donde estés (...) pues mira esto es un policía, un bombero, un científico, nunca.. <b>yo nunca he ido hablar de un trabajador social desde que era un niño (RISAS)</b> Nunca. (...)Siempre he visto y <b>cundo éramos mayores decían el trabajador social el que te quita los niños.. (ALGUNOS COMENTAN Y ASIENTEN)</b> Pues entonces ¿qué visión vas teniendo tú? Yo no quiero ser un <i>quitaniños</i> (...) eso luego va cambiando cuando vas creciendo (...). Pero ya lo has mamado.(55)
Fuente: elaboración propia	

La imagen del trabajo social también se concreta cuando tratan de delimitarlo frente a otros estudios o profesiones cercanas. Muchos de los que provienen de Integración Social afirman haber dudado entre Educación Social y Trabajo Social y en la confrontación entre ambas perfilan su imagen del trabajo social. Se comenta que ambos grados son muy parecidos “dan casi lo mismo que nosotros”(43); algunos dicen que no los distinguen (43 y 47) pero otros afirman que trabajo social es más amplio y lo concretan en que se trabaja no solo con el contacto directo sino también “más arriba” a nivel sistema, nivel que algunos confunden e identifican con la burocracia:

Es que la teoría y la práctica es... la teoría una cosa y en la práctica hacemos lo mismo. De hecho contratan antes a trabajadores sociales porque **podemos hacer tanto burocracia como cosas de campo.**(41)

La diferencia que yo veo es que **los educadores se quedan en el ámbito de estar ahí con las personas y los trabajadores sociales es como que queremos llegar un poco más a lo que está arriba, al poder, al dirigir, al organizar.**(12)

Educación yo creo que no.. o sea, como está enfocado a sólo tratar esos temas pero..**trabajo social lo veo más como... nivel sistema, a nivel ehhhh preguntarte más cosas de arriba.**(12)

Pero si hay una cuestión de la que se habla en los diferentes grupos en relación con la imagen del trabajo social es, de nuevo, la cuestión de la ayuda que, en muchos casos de forma espontánea, se liga con la cuestión del cambio social de manera que es a través de estos comentarios donde se puede percibir mejor su imagen del trabajo social y donde, de algún modo se concreta, por parte de algunos, esa inespecífica idea de ayuda con la que se aproximan muchos al trabajo social, así como la relación, aunque en ocasiones no se explicita, con la política.

Para el análisis se han seleccionado tanto comentarios individuales como algunos diálogos donde quedan reflejadas las principales ideas al respecto de cada uno de los grupos (tablas 88 a 92) ya que, en este caso, el enfoque de la cuestión varía sensiblemente de unos a otros.

**Tabla nº 88. Grupo 1: el trabajo social no es para ayudar a las personas, es para cambiar la estructura social**

- Nosotros **tenemos que buscar esa ayuda a través del cambio social.**(19)
  - Si.(15)
  - Porque no es lo mismo darles de comer que enseñarles a conseguir la comida.(11)
  - Claro, exacto.(...) Como que somos más, que **somos más un parche del sistema que un puente a un sistema mejor** que es lo que deberíamos ser(19)
  - Que es por lo que deberíamos luchar.(15)
  - Podemos tener mucha fuerza si nos... si realmente nos sintiésemos... unidos y competentes para poder cambiar muchas cosas que se están dando en la calle. En el sentido de tanto en educación como ahora mismo con todo el sis.. el tema del feminismo....**impartirlo más a un nivel social** o sea cómo te explico, **no dejarlo... en nuestro trabajo en tratar con la persona que viene a mi recurso y lo necesita, sino tratarlo a nivel** que la sociedad necesita...(12)
  - ...estructural.(19)
  - ,(...) **muchos decidimos estudiar trabajo social para ayudar a las personas pero el trabajo social no es para ayudar a las personas: es para cambiar la estructura social** (VARIOS ASIENTEN. *eso es, eso es “justo eso”()* cambiar la realidad social y eso va a ser lo que ayude a las personas. (19)
  - No es una atención tan directa (...)con las personas.(17)
  - **Tiene su parte directa (...) y su parte estructural.**(19)
- Hay intervenciones a distintos niveles, o sea... a nivel directo y nivel mucho más burocrático o... como...como lo quieras llamar o sea de legislación o ..de cualquier otra cosa intentar cambiar las cosas un poco.(17)
- Yo lo repito porque es que me parece una metáfora perfecta y es que tratamos síntomas y no enfermedades.(11)

**Fuente: elaboración propia**

En el grupo 1, formado por personas en su mayoría procedentes de Integración Social, la mayor parte de los participantes están de acuerdo en considerar que el tipo de ayuda que ha de caracterizar el trabajo social ha de buscarse a través del cambio social. Por lo que reclaman un trabajo social más crítico, “un pensamiento crítico que te haga ver (...) el desamparo que vive mucha gente.”(17) en el que la ayuda se oriente hacia el cambio social. Claramente hacen mención, aunque no lo especifiquen, a la tradicional controversia entre la concepción de las personas que ejercen el trabajo social como agentes de cambio o de control tomando partido claramente por la primera; por lo que creen que debe haber tanto ayuda directa como un trabajo más estructural, subrayando que el principal objetivo del trabajo social no es tanto la ayuda personal como el cambio de la estructura social: “muchos decidimos estudiar trabajo social para ayudar a las personas pero el trabajo social no es para ayudar a las personas, es para cambiar la estructura social.”(19)

**Tabla nº 89. Grupo 2: trabajo social, ayuda y cambio: diferentes miradas**

Mi idea de la ayuda es que **no es que se vaya a hacer un gran cambio enorme así de primeras sino que es poco a poco**. Tú vas con la persona y esa persona al estar bien y eso se va a fijar y también va cambiar su entorno. Entonces se va a ir ahí formando una burbuja poco a poco y así es como se va a ver un poco también el cambio más general, que lo ves, es como desde la persona que luego ella cambia el entorno y así, así es como se haría el cambio. Esa es mi perspectiva.(22)

**El trabajo social tiene distintos niveles.** Hay personas que sí que se dedican a un cambio más amplio porque ya no tratan tanto con personas en contacto directo sino que tratan ya a un nivel más burocrático.(23)

El trabajo del trabajador social sí que **es algo mucho más personificado, mucho más individual**, pero sin embargo al estar metiéndote en una materia de, de todos los conflictos sociales que hay, ya **nos vamos concienciando, creo que a la vez vamos concienciando a la gente**. Y ahora mismo es el momento de muchísimas movilizaciones contra las injusticias sociales y cada vez son más visibles. Entonces aunque vayamos a tratar casos concretos, somos más conscientes de una realidad muy amplia.(24)

Trabajo social lo veo de las dos maneras. Sí ayudar a una persona de una manera social, o sea algo personal, y tal, interesarte por su vida, cosa que gente, otras personas no lo hacen. **O sea te involucras en él, le ayudas, te pones en su piel**. No sé. Y luego pues sí que, o sea **gracias a eso pues van cambiando un poco...**no el mundo pero sí (...).No sé yo lo veo así. Es una forma de cambio.(25)

**Cuando me metí**, pues me decía una amiga que está en segundo que.... pues **que era en plan como de ..por así decirlo mejorar el mundo ¿sabes?** todo nuestro entorno, pero claro **llego aquí y me dicen como que es más de ayudar a gente, más o sea no sé explicarlo, más específicamente ¿sabes? no de cambiar..**(27)

**Fuente: elaboración propia**

En el grupo 2 no se llega a un consenso entre las diferentes posturas limitándose cada una a exponer su propio punto de vista a raíz de la intervención de la participante 27 que, desde una perspectiva de acceso claramente política, explica a las demás que antes de entrar sus expectativas eran que el trabajo social fuera más orientado hacia el cambio social pero que se ha encontrado con que se trata de una ayuda más personal. A partir de ahí cada una explica su postura. En general, se destaca la importancia de la implicación y se habla de llegar al cambio a través de la ayuda, pero entendida por muchas en el sentido de una ayuda más personal, ya que consideran que pequeños cambios a nivel personal pueden modificar el entorno, de manera que poco a poco se puede ir transformando la sociedad. De nuevo se habla de la existencia de dos niveles en el trabajo social en los que se opone el contacto directo con la burocracia.

**Tabla nº 90. Grupo 3: Ayudar a mejorar un poco la vida de algunas personas**

Pero porque muchas veces a lo mejor piensas o como alguien que vive en la calle, pues eso es porque de joven ha hecho esto , porque .. y igual era una persona como tú que tenía su trabajo, su casa, no sé qué y por cualquier cosa le han despedido , no puede pagar la casa y se ha quedado en la calle. Y lo juz.. o sea y tú lo ves y dices, pues estás así pues porque eres yonki o porque eres no sé qué.(32)

Mejorar la vida de esa persona, o sea no tanto... bua, es que yo qué sé vives en la calle y ... de un día para otro vas a tener un trabajo. No. Pero sí que a lo mejor, que aunque no le puedas sacar de la calle puedas hacer que la vida de esa persona sea más.... yo qué sé que empiece a relacionarse con más gente o que.. cosas así.(32)

Ayudar a la gente para que no...sobre todo a las personas que han.. por alguna circunstancia no... pues no han tenido una vida... correcta, por ejemplo, yo qué sé, un delincuente o lo que sea. Pues darle una segunda oportunidad.(31)

**Fuente: elaboración propia**



El grupo 3, formado por personas que no han elegido el grado de Trabajo Social como primera opción, es en el que se trata esta cuestión de una forma más inespecífica. Incluso cuando la moderadora, a partir de la conclusión a la que llegan de que los que les une a todos es el deseo de ayuda, pide que especifiquen el modo en el que entienden esa ayuda, apenas hablan de ello produciéndose un desplazamiento hacia sus experiencias personales de discriminación. Pero aunque no se produce un diálogo concreto sobre la cuestión, aparecen ideas sueltas en las que se mezcla la ayuda con la justicia social; se subraya como característica del trabajo social la implicación con el otro; y se habla de una ayuda en la que se considera al otro como un posible yo. Aunque también aparece la idea de vidas no correctas en algún participante que remite a una responsabilización individual.

**Tabla nº 91. Grupo 4: Una ayuda más social y horizontal**

No iba a poder ayudar de la forma que yo quiero, porque yo no quiero llegar a defender, yo quiero educar para no tener que defender.(41)

A ver trabajo social tiene una parte, pues eso, más social, más de intervenir .. más de...( ) siento que te puedes implicar más en el trabajo social. (...)yo el trabajo social lo veo como ... el que se mete a ayudar, se moja, se... ( ALGUNAS: sí) ¿qué necesitas que yo te lo voy a dar? (ALGUNAS : sí) Es un poco la esencia del trabajo social ¿sabes? decir: es que lo noto, es que esto ..es necesario, noto que existe este tipo de problema y a mí me está afectando porque es que lo estoy viendo.(46)

Mi jefa ((trabajadora social)) es de las personas mas racistas (...) yo lo que hago con la ONG es repartir bocadillos (...) Un día me llevé a la hija de mi jefa y me dijo: hija sí está muy bien porque la gente es.. la gente borracha, la gente de la calle.. pero.. la gente borracha , la gente que no tiene.. le dije: es que no es gente ni borracha ni gente..... entonces y te lo callas...¿sabes? (...) yo veo a la gente en la calle que es un español el pobre que se ha quedado sin trabajo y es ESPAÑOL y me dan ganas de recarlo y ponerlo en un título ahí gigante de: español, no se droga, no bebe.. tiene.. ha tenido una vida como la tuya solo que él ha pasado una situación y ha acabado allí.(47)

Aquí también se ve.. hay mucha gente que ve esto como .. voy a ayudar a la otra persona pero la voy a ayudar desde una perspectiva superior porque a mí no me va a pasar.(44)

Como Cáritas, el mundillo Cáritas que es ayudar desde aquí ( SEÑALA ARRIBA ) a aquí (SEÑALA ABAJO) o sea en plan en vez de la horizontalidad .., verticalidad...( ) se imparte un discurso de estoy dando porque estoy aquí y necesito .. pobrecito, en plan de.. voy a ayudarte a que subas porque anda (ALGUNAS RIEN Y ASIENTEN) estás ahí abajo, anda sube ya, sabes en plan...no de esa persona te voy a ayudar porque .. porque quiero hacerlo y porque es moralidad o sea...(43)

**Fuente: elaboración propia**

En el grupo 4 aparecen dos ideas respecto al tipo de ayuda que consideran propia del trabajo social, por una parte, frente a la ayuda psicológica se habla de una ayuda más social que se concreta únicamente y de una manera muy vaga en la idea de una mayor implicación en trabajo social; por otra parte, hay una clara y explícita crítica a la idea de una ayuda vertical que se identifica con la que realizan instituciones como Cáritas, generando un breve conflicto al ser una de las participantes voluntaria en esta institución. Una crítica a los que ven a los otros (los que reciben ayuda) como diferentes (extranjeros, drogadictos, alcohólicos...) y culpables de su situación. Afirmando que incluso en el profesorado y entre las profesionales hay personas que ven “a la otra persona como a gente que tiene que ayudar pero que a ellos mismos no les van a pasar “(44). Por lo que, como grupo se sitúa la responsabilidad claramente no en el individuo sino en la sociedad.

En el grupo 5 se aborda también la cuestión de la ayuda en trabajo social que lideran sobre todo quienes provienen de Integración Social. Se habla, como en otros grupos, de la necesidad de una ayuda horizontal y como particularidad se insiste en negar la visión mesiánica del trabajador social como salvador o dios, visión que que sitúan en el pasado, identificando la idea de ayuda como motor de la elección con una concepción del trabajo social ligada al pasado que es lo que le hace decir a la única persona con experiencia directa en la intervención social: *aquí no se viene a ayudar a nadie*. Frase que, de algún modo, deslegitima los argumentos de una mayoría para explicar su elección de trabajo social.

Tabla nº 92. Grupo 5: Aquí no se viene a ayudar

Tenía la duda de si meterme en la carrera o no por saber si... realmente luego me iba a servir de algo porque, al principio, lo veía como un poco que está ahí para cubrir...cosas pero que realmente tampoco tiene una repercusión. O sea ayudas a gente que lo necesita y tal pero es como para cubrir un poco en plan que vean que hay ayudas y tal y luego tampoco tiene tanta...trascendencia. No sé, no sé yo ... pero era la duda que tenía al principio ... si... realmente servía tanto ayudar o era estar ahí como ayudas pero tampoco...(58)

En Integración a mí me sacaron del error porque yo siempre decía , no pues yo voy a estudiar integración social para resolver los problemas de la gente y... tenía unos buenos profesores y profesoras que me dijeron :no, tú vas a dar las herramientas para que las personas resuelvan sus problemas. **Tú no vas a solucionar sus problemas.(...) Esa es la parte que hay que tener cuidado. Que tú no eres un salvador.**(55)

Cuando entramos, yo creo, yo me veía así , (...) **yo quiero arreglar los problemas de la gente** y ya pero de verdad **que en Bases, en la primera semana** era, no, no, no, no os vengáis arriba que no estáis aquí .. no sois dioses, **aquí vamos a ayudar a la gente y a intentar trabajar junto a ellas, pero no como ir de... no. Yo estoy aquí superior a ti y yo te digo que haces esto y se hace y vas a salir.. no. No, es que tenemos que ir junto a él.**(52)

**A mí esta profesora que me decía lo de ¿ a qué habéis venido ? yo quiero ayudar a la gente. Decía pues vete a tu casa que seguro que tu madre necesita ayuda. Aquí no vienes a ayudar (...)** no creas que vas a ser salvador de nadie,(...)porque tú al final pues, pues, no eres más que un medio que va a ofrecer determinadas herramientas o puedes trabajar algunas cosas pero que quien más se va a ayudar es la persona.....sí tiene predisposición y si tiene.....pero sí, efectivamente es eso, entonces ahí veo otro cambio también a... hace tiempo ¿no? que antes yo creo que la gente.. no nos lo dejaban tan claro desde el principio el que..que tú vas a ser una herramienta.(56)

**Esa idea de ayudar a la gente creo que viene más de, de esa idea todavía católica o tal heredada, que de inquietudes políticas.”**(...) “y creo que hay mucha gente también de otra ideología que viene por ese lado social caritativo(...)yo también tenía una **perspectiva caritativa y creo que hay mucha gente todavía con, con esa idea.**(56)

Fuente: elaboración propia

#### 8.4.4.2. El grado de Trabajo Social

Respecto a la imagen del grado, pese a que los estudios de trabajo social llevan 35 años clasificados como universitarios hay muchas personas que no lo saben y, tal como se ha visto, se sorprenden y preguntan ¿pero es una carrera? que manifiesta claramente una desvalorización del trabajo social que se da especialmente en el caso de los varones quienes relatan experiencias comunes de crítica por parte del grupo de iguales:

- **Mis amigos** y eso es como... **¿has conseguido sacarte selectividad y vas a ir a Trabajo Social?.**(58 y 54 *RIEN MIENTRAS 52 DICE ESTO*)
- **Sí.**(58)
- **Vamos sí.**(52)
- **Sin más.**(54)

Es de nuevo el grupo de varones es el que más se trata de entender y explicar la desvalorización, en este caso de los estudios. Se argumenta que es la baja nota de acceso:

Pero ya no solo es ingenierías. Tú ahora hablas de políticas de Somosaguas y cambia todo y hablas de Trabajo Social en Somosaguas y la gente no conoce nada. O sea en el mismo edificio y todo. yo creo que también hay una imagen así **porque la nota que hay para acceder es muy baja. Si esto fuese...como medicina. o como una ingeniería aeronáutica que piden un 11, 12 cambiaría la imagen totalmente.**(53)

Pero otros del grupo responden que no es por eso ya que, por una parte, la nota de acceso está subiendo algo y por otra se compara con Derecho cuya nota de acceso es también baja y sin embargo tiene una buena imagen.

Vuelve a aparecer el sentimiento de falta de atención, de estar en la *periferia*. Por una parte creen que hay pocas facultades de Trabajo Social y que las pocas que hay las quieren fusionar con Ciencias Políticas y están en la periferia (campus de Somosaguas) estableciendo un paralelismo con los centros para personas sin hogar que se instalan fuera de Madrid como efecto del *desplazamiento hacia la periferia de lo que no interesa*.

Yo creo que esta facultad también está un poco... pues porque es algo que tampoco interesa mucho ¿no? Mira como(...) a todas las demás Derecho... todas estas, químicas y sin embargo... **Trabajo Social, Políticas que**

**también ha sido históricamente un poco guerrera pues están un poco ahí apartadas** yo creo que es un poco un reflejo de, de la sociedad en la que vivimos y los intereses que hay.(56)

También aparecen referencias en varios grupos al desconocimiento y/o la mala imagen del Campus de Somosaguas que contrasta con la imagen de conjunto de la Complutense:

- Que la gente esto no lo conoce.(52)
- Y si lo conoce tiene una mala imagen de ti.(53)
- Sí, si los pocos que....les dices estoy en el campus de Somosaguas de la Complutense, y dicen uy, perroflauta, porros, no sé qué . (ALGUNOS: Sí, sí) Esa es la única imagen que tienen, allí.(57).
- Sí, ahí perdidos, ahí..estáis ahí como alejados de...(55)
- Yo cuando dije que iba a estudiar trabajo social aquí me decían bueno ya verás tú, lleno de perroflautas.(31)
- Eso me decían a mí.(32)
- Es verdad, es verdad (..) Sí pero si dices la facultad porque si dices yo soy de la complutense, dicen ¡hala!(34)

Pero incluso dentro de Somosaguas, consideran que la Facultad de Trabajo Social no se conoce, por lo cual, el sentimiento es de estar en la *periferia de la periferia*:

Muchas veces ni reconocen la Facultad de Trabajo Social porque dicen ¿ dónde vas? ¿a qué facultad? y dices de Trabajo Social y dicen: la de Políticas ¿no? (58)

De hecho en algunos carteles que yo veo en la cafetería cuando ves porque en qué facultad, pone : Facultad de Sociología y Ciencias Políticas y si no pones tú en rotulador y Trabajo Social... no lo ponen.(55)

Pero igual que pasa aquí con la unificación. Lo que nos han explicado, que si unifican Trabajo Social con Políticas y Sociología va a mandar (...) sobre Trabajo Social(...) un sociólogo o una socióloga.(53)

Esa sensación de marginación, abandono y situación de inferioridad aparece también en otros grupos:

Bueno y de hecho solo tienes que fijarte en este campus que quieren fusionar el decanato de trabajo social y que económicas tiene 75 edificios.(43)

Es también en el grupo 5 donde aparece la idea acerca de la necesidad de dar a conocer el grado de Trabajo Social comparándolo y proponiendo que su imagen sea como la de “una ingeniería cualquiera”:

Posiblemente deberíamos entrar a lo mejor los estudiantes ahí mucho más en visualizar la carrera para el resto de personas (VARIOS ASIENTEN) que están en otra carrera y ni conocen esto . Por eso yo creo que es bueno las campañas de movilización (...) tenemos que hacer que la gente lo conozca igual que alguien conoce una ingeniería cualquiera. Todo el mundo lo conoce y a lo mejor, para mí, no es tan útil para lo que necesitamos ahora mismo en la sociedad. Y todo el mundo conoce y tiene muy buena imagen de ella. (52)

Aparte de la imagen, otra cuestión que aparece en todos los grupos es la relativa al grado de satisfacción con los estudios. Cuestión interesante en la que, por una parte se manifiestan las dudas sobre la elección al tiempo que sirve para reafirmarla y justificarla. La mayoría de las personas que participaron en los grupos dicen estar contentos con su decisión de matricularse en Trabajo Social y con el desarrollo del curso:

**Creo** que he hecho muy bien en escoger esta carrera, creo que me va a servir para mucho.(12)

...aunque me sigue gustando mucho derecho pero bueno **creo que elegí bien** la carrera y no me arrepiento por ahora.(13)

La verdad es que estoy muy contenta , no sé yo, o sea es como mi vocación. Estoy aprendiendo un montón aquí y así..La verdad es que me está gustando mucho.(22)

**A día de hoy estoy muy contenta**, me encanta lo que hacemos aquí.(25)

Y... me decanté por esto la verdad y...no sé, no sé cómo veis vosotros la carrera pero **...yo creo que, yo estoy muy contento** con ella , con como es...las asignaturas.(52)

A mí sí me está gustando, **de momento**.(53)

Al final yo creo que la verdad que... no sé.. he encontrado... **yo creo** que lo mío ¿sabes? estoy bastante contento. No sé tenía miedo también otra vez de, de pues otra vez volver a ...no sé, a meterme en algo y que no...que no me gustara.(54)

**Y de momento, hasta ahora estoy bastante contento** con la carrera y.... **yo creo** que seguiré para adelante.”(57)

**Y... de momento me está gustando**, o sea...las asignaturas y clases que tenemos me parecen que son prácticas y tal . Solo veo una queja que es que igual a veces hay cosas que yo que sé que chocas ahí con la realidad y tal y que son duras porque te das cuenta si no has estado viendo cosas de esas y de repente sales y ves, yo qué sé, gente , no sé cualquier cosa, pues bueno igual te choca un poco, pero vamos que...por lo demás lo veo bastante bien.(58)

Pero en su forma de expresarse se nota todavía la duda ya que casi todas las afirmaciones se acompañan del verbo *creo* que matiza y pone entre paréntesis lo dicho, así como referencias temporales: *por ahora, hasta el momento*, que circunscriben las afirmaciones a un momento del tiempo dejando abierta la posibilidad de cambio.

Las personas que **no** han elegido Trabajo Social como primera opción son las que más muestran su satisfacción con los estudios, probablemente porque son los que más dudas tenían acerca de su elección y quienes más necesitan reafirmarla. Han entrado sin ganas y con miedo pero aseguran que, cada vez más, *creen* que han encontrado su sitio. Todos ellos muestran sus dudas y miedos previos y, en muchos casos también contextualizan su opinión con “de momento” y referencias a altibajos.Y en algunos casos muestran sus dudas sobre la elección así como las contradicciones que su elección, no coherente con su trayectoria anterior, especialmente los que han hecho el bachillerato de ciencias, les siguen generando:

Es que yo digo, es que se va a perder todo eso que he estudiado pero luego digo no sé es que también me gusta porque yo quería algo para ayudar a la gente porque Logopedia o Terapia Ocupacional eran cosas así. Entonces, pues no sé. Yo **creo** que sí **me voy a quedar, de momento**.(33)

Yo por ejemplo creo que **con esta carrera tengo muchos subes y bajas**. Algunas veces digo, esta es la carrera que quiero hacer, tengo que hacer esto , no sé qué. Y algunas veces digo... no sé si tendría que hacer esto, a lo mejor tendría que cambiarme porque a lo mejor no es lo mío, no sé. No sé, yo tengo muchos subes y bajas. **Mas subes pero ..**(35)

En general los estudiantes dicen estar contentos con las asignaturas y con la marcha del curso excepto en el grupo 1 y alguna otra persona procedente del CFGS de Integración Social, que son los únicos que, aunque afirman su satisfacción con la elección, hacen una crítica al plan de estudios y la metodología:

No voy a decir que me esté pareciendo fascinante, o sea, no me disgusta pero creo que el primer año en sí, no de esta carrera, de todas, es bastante, pues normalillo, digamos y es a partir del segundo cuando empieza, yo creo, pues las cosas más interesantes.(15)

Comparten dos ideas, en primer lugar, la necesidad de que los estudios estén más enfocados hacia la práctica, hacia la resolución de problemas, así como el deseo de un aprendizaje más activo y no basado en la memoria: hay que saber aplicar las cosas, tener unas competencias, saber trabajar en equipo. En la evaluación se deben valorar más las competencias y no la memorización. También consideran que en las clases no se promueve lo suficiente la participación.

La segunda idea es la necesidad de que todas las asignaturas estén más enfocadas hacia el trabajo social, incluso desde una perspectiva puramente corporativa se habla de que todos lo profesores tengan “el carné de trabajador social”(19) y se afirma que quienes deciden los planes de estudio no son trabajadores sociales aludiendo y responsabilizando a esta situación la falta de identidad por la mezcla de conocimientos. Todo lo cual remite a la situación del trabajo social dentro del campo universitario y, por tanto, a la idea del trabajo social como profesión subordinada y sin una base teórica propia desarrollada e independiente de otras disciplinas, así

como a la identidad profesional, cuestiones todas ellas centrales en los debates sobre la situación actual del trabajo social.

Tabla nº 93. Críticas a las enseñanzas del Grado de Trabajo Social	
<p><b>No se enfoca hacia la práctica ni hacia la adquisición de competencias. No se promueve la participación</b></p>	<p>No sé, <b>no se basa en una educación empírica</b> ¿no? o sea yo.. vamos yo cuando vine, venía a la universidad venía con otro chip, que me iba a encontrar otra cosa, <b>no estar sentado tampoco en un pupitre... escuchando...</b> sin más. O sea, no sé, <b>algo más... más práctico. Si que hay algunas que, que tiene que ser teoría</b> porque es teoría, pero no sé, más casos, más...más, está es la realidad que hay. O sea esto es lo que hay. Como puedes abordar esto, <b>cuál es la raíz, hay un problema, cómo podemos abordar ese problema.</b>(17)</p> <p>Yo creo que trabajo social <b>tendría que tener prácticas desde que entras.</b>(13)</p> <p>Estamos aprendiendo una profesión” un oficio para poder ayudar a la gente “que aprendas como funcionan los servicios sociales y así poder ayudar a la gente: saber un oficio(19)</p> <p>Tú puedes tener a lo mejor un 9 en ... cualquier asignatura o puedes llevar unas notas y te sacas una carrera con matrícula pero a lo mejor <b>luego llegas ahí y no sabes como aplicar las cosas.</b>”(13)</p> <p>Si me estás enseñando esto <b>llévame a un sitio donde pueda ponerlo en práctica</b> a ver qué tal se me da.(12)</p> <p>Excepto en algunas clases <b>no se promueve la participación :es absorber, absorber pero no pensar.</b> O sea no te están enseñando a pensar al fin y al cabo, te están enseñando, esto es lo que hay, punto final. Ya está, te lo aprendes y en el examen me lo sueltas.(...) es que nosotros trabajamos en equipo (...) <b>yo creo que eso sería lo que nos tendrían que.. que enseñar ¿no? a trabajar con los demás.</b>(17)</p>
<p><b>Las asignaturas no están suficientemente enfocadas hacia el trabajo social</b></p>	<p>La gente que decide lo que vamos a estudiar no son trabajadores sociales.(11)</p> <p>Yo quiero asignaturas un poco más especializadas en <b>mí</b> carrera.(13)</p> <p><b>Es como humo</b>, aprendemos humo, porque sí, aprendemos un poquito de todo y tal pero.. no centrado en lo nuestro.(17)</p> <p>Asignaturas que son como “pequeños trozos “de otras carreras (...)¿porque en vez de sociología básica que creo que es, damos análisis sociológico desde un punto de vista de un trabajador social? Que nos lo de alguien que tenga el carné de trabajador social ¿por qué no se da análisis antropológico más que introducir a la antropología?” (...) <b>no tenemos tampoco ni siquiera en la carrera nuestra propia identidad construida porque somos como recortes de carreras.</b>(19)</p> <p>La verdad es que estos meses .. yo creo que me ha encantado en parte.. la gran mayoría de las cosas que he visto. El movimiento estudiantil que tiene, e....., la universidad en sí y la mayoría de las asignaturas. Es cierto que <b>me gustaría que fueran más enfocadas a trabajo social</b> y no tanto... sociología general o psicología general, pero yo creo que de momento me está encantando.(55)</p>
Fuente: elaboración propia	

Hay otro aspecto interesante que surge en varios grupos en relación con los estudios que es la conciencia de que más allá del aprendizaje de unos conocimientos o unas competencias en trabajo social se están adquiriendo unas actitudes y valores:

Yo creo que esta es la carrera perfecta para desmontar todo tipo de prejuicios, todo tipo de clichés, todo tipo de ideales, todo tipo de prenociones, todo tipo de cosas que ya llevas aprendidas.(34)

Yo es que me siento super bien aquí, en serio, o sea es como que, poco a poco como que voy creciendo y como que mi objetivo al final no va a ser solo sacar la carrera, que también, sino más bien el hecho de terminar siendo una persona pensante.(37)

La idea de hacerse más conscientes aparece repetida en varias ocasiones en los diferentes grupos referida especialmente al feminismo:

..yo por ejemplo en política es que o sea no tengo ni idea y ese es el problema que a la vez que nos vayamos formando ya vamos a ir dándonos cuenta de esas cosas (26)

(...) que a lo mejor es una cuestión pues de .. tiempo. Yo ahora tengo unas ideas que cuando entré eran mucho más básicas. Pues por ejemplo con el feminismo.(23)

Yo por ejemplo(...) no estoy todavía tan concienciada, (...)pero bueno poco a poco, a medida que vaya aumentando el (( )) ya me irá definido más en esos valores.”(22)

Aquí, pues tenemos esa suerte que.. bueno yo sí me he considerado feminista siempre pero ahora es como.... que has aprendido más. Un plus aun, entonces.(52)

y yo sí que es verdad pues que ahora aquí ...pues quieras que no pues lo interiorizas más pues porque más que nada por todos lados hay reivindicaciones feministas y pintadas y hay muchas chicas en clase feministas que te juntas con ellas y tal y como que lo empiezas a dar más importancia y lo interiorizas más.(57)

Yo igual, (...) hay muchas cosas que me he dado cuenta de que tenía un comportamiento machista y que tampoco las había visto, las hacia sin más y pues eso que las he ido viendo.(58)

Excepto en uno de los casos, se trata de personas muy jóvenes que admiten una falta de conciencia política y, sobre todo, feminista, cuando accedieron a Trabajo Social pero reconocen haber avanzado hacia una mayor conciencia en lo que llevan de curso y, en algunos casos, se proyecta hacia el futuro la adquisición de un grado mayor de concienciación y definición de unos valores que sustenten la intervención. Discursos obviamente mediatizados por la idea común compartida en los grupos de que el feminismo es algo que caracteriza y es deseable en los y las estudiantes de Trabajo Social.

#### 8.4.5. Género y elección

Pese a que el feminismo es uno de los temas emergentes más frecuentes en los grupos, frente al origen social que aparece de forma explícita y consciente en alguno de los relatos sobre la elección, el género no aparece de forma espontánea ni siquiera en los grupos en los que el feminismo es uno de los principales temas emergentes. Al igual que pasó en el cuestionario, solo cuando se plantea explícitamente la pregunta sobre la sobrerrepresentación de mujeres entre los estudiantes (o la infrarrepresentación de varones) es cuando se habla de la cuestión y se reconoce la gran importancia del género tanto en la elección como en la *no* elección de estos estudios. Lo que más llama la atención es que estando en el origen de los grupos la petición de una explicación sobre el proceso de elección, siendo trabajo social una profesión marcada por el género y gravitando en todos los grupos de forma más o menos explícita el feminismo, en ninguno de ellos, antes de la introducción de la cuestión, se haya asociado la elección y/o la imagen del trabajo social con el género.

Así mismo, se vuelve a observar que a partir del momento en el que se plantea esta cuestión, casi al final de cada grupo, se produce un cambio en el lenguaje que, entre otras cuestiones se manifiesta en que se empieza a hablar del trabajo social como *profesión de cuidado*, cuestión que no había aparecido *en ningún grupo ni en ningún momento anterior al planteamiento de esta pregunta*. Lo que claramente se relaciona con la influencia y el cambio que explícitamente se reconoce que se ha producido en la percepción de las cuestiones relativas al género durante el tiempo que llevan asistiendo a las clases en Trabajo Social al ser una cuestión que se toca en diversas asignaturas,

##### 8.4.5.1. El feminismo como tema común emergente

El feminismo, tal como se refleja en los grupos, ocupa un lugar importante en el pensamiento de una mayoría de alumnos, muchos de los cuales reconocen explícitamente estar en proceso de aprendizaje. Es una cuestión que aparece, sobre todo, en los grupos 2 y 3 (formados solo por mujeres) y 5 (formado solo por varones) especialmente en los grupos 2 y 5 por lo que se tomarán ambos grupos como referencia.

En el grupo 2 se afirma que todos los alumnos, incluidos los varones, son feministas "y si no acabarán siendo feministas por el hecho de que les empape." (24) porque "es que en clase mismo lo estamos dando.(27) aunque se matiza que estos últimos son -y tal como lo expresan creen que deben ser- *aliados feministas*:

Tenemos en clase un chico (..) que , que además se posiciona muy bien dentro del feminismo diciendo: es vuestra lucha y yo os apoyo, pero sigue siendo vuestra lucha y tiene que estar capitaneada por vosotras.(24)



Se considera aliado.(21)

Sí, es un aliado del feminismo.(24)

Pero qué bonito son los hombres feministas. Yo cada vez que veo uno digo: ah qué bonito. Los aliados.(24)

Lo que plantea alguna reflexión sobre esta cuestión que pone de manifiesto la diferente percepción social entre unos y otras:

Eso es lo que pienso yo y es muy curioso, mi tía y mi madre no están de acuerdo y dicen por ejemplo y dicen que los hombres pueden ser feministas y mi tío dice que no. Que es una lucha de mujeres a la que los hombres han apoyado. Porque por una vez la representación la tienen que tener las mujeres. En cuanto un hombre dice que es feminista es progresista y todo el mundo le mira. Sí es verdad, una mujer dice que es feminista y a lo mejor y a lo mejor hay gente que dice, jolín qué loca (...) Pero un tío que es feminista.... es lo más, un tío progresista... como él está aquí (SEÑALA ARRIBA CON LA MANO) se va a arriesgar a estar aquí (SEÑALA ABAJO) para ayudarnos a nosotras. (23)

Ellas mismas, aunque critican a algunos compañeros por hablar de *igualismo*, en general admiran a sus compañeros y cuando hacen mención a la segregación vertical en trabajo social afirman que en clase no existen diferencias entre unos y otros ya que los varones no tienen ni privilegios ni desventajas por ser una minoría.

Sin embargo, lo que sí se observa en este y otros grupos es la consideración de los varones que estudian trabajo social como "hombres amables" o "héroes" (Christie,2006) pues los consideran libres, conscientes y con una clara conciencia de género, remarcando lo difícil de su elección:

Chicos que **quieren ser como les da la gana a ellos, sin que nadie les diga nada.**(37)

**A lo mejor sus padres les han educado de una manera de que se tienen que dar cuenta de cómo está la sociedad** y de que hay que cambiar el que ellos están por encima de nosotras.(32)

Sí pero es difícil, es en plan, fíjate la cantidad de hombres que hay en nuestra clase que son cuatro o cinco, **esos cuatro o cinco son los que dicen: a mí me gusta el trabajo social y me da igual lo que diga la sociedad**, pero los otros 75 cogen y dicen, tío yo me voy a ingeniería que es ..lo que es de tíos y es.. o me voy a economía, yo quiero ser el jefe, o sea..(43)

Lo que contrasta con algunas situaciones que describen en el grupo 3 sobre la situación de las mujeres como minoría en algunos estudios:

Yo tengo una amiga que está haciendo aeronáutica y es la rara de.(...) está ella y otra más. Todo son chicos. Y la miraban. Dice que el primer día la miraban como diciendo ¿pero tú qué haces aquí?(34)

Mi ex estaba estudiando ingeniería naval, náutica y soporte marítimo. Pues yo iba a sus clases así alguna vez(..) y cada vez que entraba yo era como ¿y tú qué haces aquí? y había una chica más, no había dos chicas más y resulta que en plan la tenían tachada porque es que la tenían tachada en el grupo porque yo veía al grupo de clase y la tenían tachada como la lesbiana, porque jugaba al fútbol y la gorda. Tal cual. Y era horrible.(37)

Estas diferencias se han observado otras veces; es lo que López Sáez et al. (2004) denominan la *paradoja de la minoría*: mientras en la carreras con mayoría de mujeres la minoría de varones destaca respecto a la mayoría, en las que hay una mayoría de varones son estos los más valorados y los que destacan respecto a la minoría. Lo que quizá también se relacione con la percepción de que en otras facultades, especialmente de ciencias, no se toquen estos temas:

Lo que sí que me llama mucho la atención es que no se habla nada de esto o sea en carreras de ciencias. Yo que vengo de ciencias... cero. pero cero.(24)

La gente aun no entiende porque es que en otras facultades.. en una ingeniería que son todo chavales .. nadie habla de feminismo, entonces la gente no lo conoce.(52)

En general creen que viven en una sociedad machista, que no han sido educadas en el feminismo, y que esto es algo que debe cambiarse desde la educación, que no se puede hacer en poco tiempo, y que el cambio real es ahora cuando empieza:

Falta educación desde pequeños porque cuanto más pequeños es más fácil educar a las personas, una vez ya tienes todo metido en la cabeza, deconstruir, para volver a construir, es más complicado que si se lo enseñan desde pequeños.(21)

Hay como que quitarse las gafas del machismo y empiezas a verlo todo, y quitarle las gafas a una persona que ya está tan hecha, tan hecha, cuesta muchísimo.(24)

El cambio real es con los niños que ahora tiene tres años (...)a nosotras realmente no nos han educado en el feminismo.(23)

O sea eso va a ser un cambio, si se da, que va ser, o sea se necesitan años y años y años y seguramente..incluso un siglo.”(27)

Mismamente nuestros padres pues es como nos han educado y lo que nos..o sea nos siguen educando así. Aunque la gente crea que no, que educa en... o sea por igual, no sé qué, a sus hijos, no es así realmente. Y luego aunque lo intenten luego está pues lo que ven en televisión o cualquier cosa, por la publicidad totalmente, entonces.. es que eso sigue estando ahí. Esas diferencias siguen estando.(27)

Existe la conciencia compartida de pertenencia a un movimiento social de revalorización y recuperación del feminismo aunque todavía perviven algunos estereotipos sobre las mujeres feministas:

**Se ve muy bien por las redes sociales como está pegando un boom.** Hay debates, el otro día vi un debate en Antena3 también sobre, sobre, el feminismo también. Lo que pasa es que ponen a dos *machirulos* pero dices, bueno, lo están intentando.(24)

Todavía a la gente le sigue dando mucha cosa lo de decir que eres feminista porque además lo de... la típica visión de amargada y tal.(23)

**El que la palabra feminismo no sea un insulto ya** de por sí, o no sea una... mentalidad radical de algo, sino, estamos diciendo eeee que el feminismo no es nada que te vaya a atacar y a doler.(24)

Pero hay divergencia en cuanto a la extensión:

A día de hoy el feminismo está llegando muy lejos, comparado con cuando llegaron o se cuando empezó y eso, o sea ahora hay más gente concienciada, **más jóvenes, que mayores obviamente.**(25)

Ahora todo el mundo es feminista. **Es muy difícil que encuentres una persona joven que realmente no tenga unos ciertos valores feministas.**(23)

Esta última afirmación provoca protestas en todo el grupo porque no creen que todas las personas jóvenes sean feministas. Aun así, esta situación contrasta con lo encontrado pocos años antes por Flecha (2010) que habla del “rechazo de muchas mujeres jóvenes a ser etiquetadas como feministas”(333) y pone de manifiesto el resurgir entre las personas más jóvenes del feminismo, aunque en algún grupo se habla de un retroceso en los adolescentes:

Se está viendo, un .. una vuelta atrás de los adolescentes de que ves como tratan a las chicas.(23)

Pero lo que estoy viendo es que en las generaciones que vienen ahora después, o sea me refiero a los niños que tiene ahora en plan..trece, catorce años o sea, como que está habiendo un retroceso, o sea otra vez para atrás. O sea tienen más prejuicios. (31)

También se critica que el feminismo sea una moda:

- Claro entonces ya hay mucha gente que es feminista por moda.(23) (ALGUNA:Si)
- Pero es que es una buena moda, mientras...la cosa es, mientras te sigas informando y realmente te cale el concepto a mi me parece una de las mejores modas que puede haber.(24)

- Si el problema es luego cosas como la camiseta esta de..(27)
- ..de Amancio Ortega.(24)
- De *Everybody should be feminist* y lo llevan muchas chicas y dicen que son feministas y tal que luego yo por lo que he comprobado en realidad no...(27)
- No tienen ni idea del concepto de qué es y lo..(24)
- Pero...pero se hacen llamar feministas y no son conscientes de que esa camiseta la ha hecho..(27)
- ...una niña tailandesa (24)
- ...una mujer que está siendo explotada y tal..Y no lo quieren ver. (27)

Este diálogo pone de manifiesto las diferentes formas de entender el feminismo que no habían surgido hasta este momento, ambas pertenecen a colectivos feministas, pero una de ellas más centrada en el feminismo y la otra plantea el feminismo con otros movimientos:

Yo no lo enfoco tanto hacia el feminismo. O sea yo lo enfoco más a otras luchas. Yo por ejemplo la lucha antifascista (..) entonces lo que sí que veo es que a lo mejor sí que hay concienciación feminista pero por ejemplo alguien, a ver así en básica, en términos básicos, alguien de derechas no va a tener la misma forma de enfocarlo ¿sabes? será un feminismo más liberal o más tal. Entonces ahí sí que hay más diferencias. Pero por lo demás o sea sí que... el tema feminismo y tal sí que está muy tratado. Yo es que siempre he enfocado .. o sea **la lucha feminista siempre la he relacionado con la lucha pues antifascista, antirracista y demás porque creo que todo eso va unido a un sistema pero sin embargo pues aquí..**(27)

El comentario final pone de relieve, de nuevo, el contraste entre las expectativas respecto al trabajo social de alguien que acude y espera encontrar una perspectiva claramente política y la realidad que encuentra.

En el grupo de varones hay posiciones muy diferentes. Por una parte están los que se declaran feministas y dicen que lo son desde hace tiempo y por otra los que han entrado más en contacto con el feminismo desde que están en Trabajo Social e incluso quienes, aunque se dicen feministas, cuestionan el propio término feminismo y la paridad con un lenguaje cuidado pero claramente tomado de posiciones antifeministas (ver tabla 94) desde el que se propone reemplazar el término feminismo por el de *igualitarismo* y se habla de la paridad como una *soberana tontería*.

*Los varones del grupo más identificados e implicados con el feminismo defienden el término al tiempo que reconocen la persistencia en ellos de patrones y actitudes machistas y se refieren al feminismo como un proceso constante de aprendizaje:*

*Hay una concepción también de... hombre, mujer socialmente construida(...) que al final seguimos arrastrando. (...) Incluso seguro que nosotros mismos dentro de que vemos todo este movimiento y yo creo que todos los que estamos aquí estamos de acuerdo con este movimiento feminista, pero seguro que hay patrones del machismo que seguimos reproduciendo y no somos conscientes de ellos.*(56)

*Cuando me metí a integración no es que me, me convirtiese en feminista o no, desde luego lo que sí cambié fueron actitudes machistas que yo tenía (VARIOS: Sí) Yo feminista he sido desde la ESO (...)Lo que sí que he cambiado son actitudes machistas que hemos tenido porque hemos vivido en un sistema pues patriarcal, es decir, lo hemos mamado.*(55)

*Yo creo que el feminismo es constantemente aprender y más siendo hombres.(...) te vas dando cuenta de cosas que haces mal o cosas que puedes mejorar y vas haciendo y eso a ver, quizá no seamos feministas cien por cien pero vas... vas a hacer algo bueno.*(51)

Es el único grupo que hace una reflexión sobre la relación del feminismo con el trabajo social. Se plantean si el feminismo “¿es una base del trabajo social o un plus, algo que se añade?”(51). Algunos opinan que tiene que ser una base de toda la sociedad y no solo del trabajo social mientras otros creen que “es una base porque la mayoría son mujeres”(51) y otros que el feminismo es especialmente importante en trabajo social porque si el feminismo busca la igualdad y el trabajo social la justicia social, el trabajo social ha de ser feminista:

Pero especialmente en esta profesión (...) los trabajadores y las trabajadoras sociales debemos ser feministas, de base.(56).

En trabajo social no tiene cabida que haya alguien que diga que la mujer es inferior.(55)

**Tabla nº 94: Posturas sobre el feminismo en el grupo de varones**

	A favor	En contra
<b>¿Se debe cambiar la palabra feminismo?</b>	<p>Muchas veces se piensa que el feminismo es lo totalmente contrario al machismo(...) Y no es lo totalmente contrario”(54)</p> <p>El problema en la propia forma en la que se construye la palabra, no en su contenido(...)Tendría que utilizarse otra palabra porque(...)parece que estás intentando poner a la mujer por encima y no es así.(54) <i>por lo que propone que se hable de Igualitarismo</i></p>	<p>La mujer ha sido quien ha estado por debajo entonces tienes que empoderarla a ella (...) empoderar a la mujer y bajarte tú. (...) como la mujer ha sido quien ha estado por debajo durante toda la historia yo sí veo lógico que sea feminismo.(53)</p> <p>Cuando alguien me dice , no yo soy feminista, ¿entonces qué eres? ¿no crees en la igualdad? ¿crees que deber haber un...? no, no, yo creo en la igualdad, pues entonces lo eres.(55)</p> <p>No creo que haya que cambiar la palabra”(...) ”hay que mantener esa palabra y hay que reforzarla.(56)</p>
<b>¿Paridad?</b>	<p>Yo eso noto que se instrumentaliza (...)Algo no es mejor porque tenga mayor cantidad de hombres o mayor cantidad de mujeres, es mejor por la calidad de ese profesional(...) y muchos partidos políticos lo utilizan y dicen yo como tengo más mujeres en mis filas soy un partido mejor que tú.(...)Decía un periodista, vamos yo creo que era un periodista, a mí me gusta la paridad no las paridas(...)ya te digo, cuanta más paridad haya entre tus trabajadores eres una empresa más plural , más abierta y me parece una .. soberana tontería.(54)</p> <p>Ese punto de vista yo lo puedo considerar hasta un poco machista diciendo , vamos a poner una mujer, como nosotros.(53)</p> <p>A mí me jodería que me dijeran, te contrato porque faltan hombres.(55)</p>	<p>Con suerte quizás dentro de unos años , hablo con suerte, pero son años, pero que quizá haya, haya más igualdad dentro de lo que.. dentro de lo que podemos llamar igualdad que se puedan quitar estas listas y que... no sean necesarias.(51)</p> <p>Pero está bien para visibilizar esa situación.(52)</p> <p>Ojalá no fueran necesarias están políticas de paridad y tal pero a lo mejor es que si las eliminamos no estamos luchando y entonces al final acabamos reproduciendo todo lo que ..(56)</p> <p>En las propias empresas está la... ¿cómo se llama? la...tasa de....que tiene que haber de mujeres que a mí eso me, me parece horrible pero necesario porque si no existiese esa tasa muchas empresas no contratarían a mujeres.(55)</p>

**Fuente: elaboración propia**

Hacen también referencia del uso del femenino en muchas clases, poniendo de manifiesto su posición al respecto y, en algún caso, las reticencias de personas del entorno familiar:

A mí me sorprende lo primero que siempre usan el genérico en femenino y decían porque vosotras futuras trabajadoras sociales y yo bueno pues... a mí personalmente me da igual ¿sabes lo que te quiero decir ? pero a lo primero me extrañaba y yo... bueno, será como en plan reivindicativo, lo que sea. No sé si es porque son más chicas que chicos o para reivindicar la igualdad o lo que sea.(57)

Ahora a lo mejor yo llego a casa y lo utilizo y utilizo el género femenino con mi madre y se queda sorprendida porque claro tú aquí quieras o no a lo mejor son dos, cuatro horas escuchando el género femenino. Y llego y se lo suelto a mi madre y dice joder.(53)

No se puede, por tanto, hablar de una posición común respecto a esta cuestión en los varones ya que varía mucho de unos a otros en cuanto al grado de conocimiento, reflexión e implicación, pero sí se detectan, en algunos de ellos, frente a los grupos de mujeres, ciertas reticencias y distanciamiento respecto a la cuestión que hay que contextualizar ya que se dan en una situación de grupo en la que la postura que se considera legítima es la defensa del feminismo, por lo que, cabe suponer, que la distancia y las críticas aumenten en otros contextos.

#### 8.4.5.2. Explicaciones sobre la influencia del género en la elección

Cuando al final de cada grupo se plantea la cuestión de la presencia mayoritaria de mujeres o minoritaria de varones, vuelven a surgir cuestiones que aparecían en aproximaciones previas como la sorpresa por la marcada

diferencia o la afirmación de que ahora la situación está cambiando hecha por un estudiante que estuvo matriculado quince años antes y dejó la carrera, cuando, lo más interesante es que si se comparan los datos, se observa que desde que este alumno inicio sus estudios hasta la actualidad, apenas ha cambiado el porcentaje de varones.

Aparecen también en el grupo de varones las bromas y risas por una posible elección favorecida por las *posibilidades* que tiene un varón entre tantas mujeres; argumento que obviamente demuestra y refuerza ante los iguales su masculinidad y, quizá, argumento utilizado precisamente fuera de este contexto para contrarrestar las posibles amenazas a su masculinidad generadas por el grupo de iguales por su elección:

Yo ya lo sabía porque me lo dijo la compañera(...)y me lo dijo que hay un montón de chicas y dije yo, pues hala, de cabeza a esta carrera (RISAS) Eso no, hombre, lo pensé pero no era por eso el motivo principal obviamente.(57)

En otros grupos defienden la idea de que se necesitan hombres en trabajo social porque si se quiere igualdad los trabajadores sociales han de ser un ejemplo.

Pero a mí me parece sinceramente que se necesitan hombres porque si no se, empieza a haber, de no haber igualdad entre trabajadoras, trabajadores, joder que podemos transmitírselo realmente a la sociedad si empezamos por nosotros.(13)

Respecto a los argumentos que explican la sobrerrepresentación de mujeres y la infrarrepresentación de hombres, se repiten los que aparecían en las preguntas abiertas del cuestionario pero con dos diferencias interesantes:

- En primer lugar, en el caso de los grupos las explicaciones esencialistas prácticamente desaparecen siendo muy escasas las respuestas que argumentan diferencias entre varones y mujeres. Y, cuando aparecen, lo hacen entremezcladas con posturas feministas en unos diálogos que muestran la presencia de contradicciones y reflejan la existencia de un claro proceso de aprendizaje de género al que, en varias ocasiones, se hace una referencia explícita.
- En segundo lugar, y ligada a la anterior, en los grupos están mucho más presentes las respuestas centradas en explicar por qué no lo eligen los varones.

En cuanto a las similitudes, cabe destacar que, de nuevo, es al hilo de esta pregunta cuando se empieza a hablar del trabajo social como *profesión de cuidados*, idea que en ninguno de los grupos había aparecido antes.<sup>504</sup> Curiosamente, en todos los grupos cuando se habla de la imagen del trabajo social y se afirma que es una profesión poco valorada y muy poco conocida, en ningún caso se asocia esta imagen con la presencia mayoritaria de mujeres y solo cuando se pregunta explícitamente por esa presencia mayoritaria de mujeres entre los estudiantes es cuando aparece la referencia al trabajo social como profesión de cuidados y se produce la asociación: mujeres-cuidado-trabajo social.

Otra cuestión que ha de destacarse es que en el grupo de varones apenas se entra en la explicación más allá de una breve alusión a argumentos de carácter histórico ya que en seguida se produce un desplazamiento hacia la *sobrerrepresentación de varones en puestos de poder dentro del trabajo social*, cuestión que también surge en otros grupos:

---

<sup>504</sup> Solo en el grupo 4 (grupo de mujeres) aparece una referencia previa en la que se liga mujeres y cuidado, pero en ningún caso se liga con el trabajo social.

Sí pero luego sí que es verdad que todos los hombres que he conoc.. o sea en plan, me refiero cuando he hecho integración social o por ejemplo de.. gente que he conocido que esté trabajando.. el cargo más alto lo tiene un hombre.(45)

Y como hay pocos hombres pero los que hay....(41)

Y los que hay están ahí.. arriba.(45)

En muchos casos porque en alguna clase se ha hablado o porque algún profesional se lo ha comentado:

**Por lo que hemos estado hablando en clase** han dicho que los que alcanzan un , un puesto de mayor poder suelen ser los hombres. (...) O sea que aquí hay tres tíos y que esos tres tíos serán tus jefes.(24)

**Mi tutora de prácticas en Integración**, me comentó eso de que había pocos hombres en lo que es la.. lo social pero siempre están como que más.. en los puestos más arriba(51)

...sigue siendo una profesión de cuidado en el que las mujeres estamos(...) como tenemos que cuidarlos,(...) les cuidamos a ellos, de hecho a la hora de incluso, **es que esto hace poco que lo he interiorizado**, incluso a la hora de lo que es organizar y gestionar los recursos sociales siguen estando, aunque la profesión sea una profesión feminizada (...) siguen estando por encima hombres (...) Entonces **¿cómo puede ser que incluso en una profesión feminizada el que al final termina tomando la decisión sigue siendo un hombre?** (13)

La mayoría de las.. de los de los trabajadores sociales, vamos de las trabajadoras sociales son, son mujeres pero luego los puestos de más, de más nivel o con más responsabilidad los tienen los hombres, (19: claro, claro ) entonces yo creo que eso es lo que tenemos que cambiar un poco. (17)

Solo en el grupo 4 se hace referencia a la doble carga para explicar la ausencia de las mujeres (no solo en trabajo social) en puestos de dirección:

Eso que dices de los altos cargos también tiene que ver de.. con la familia porque como siempre se encarga de la familia la mujer por tanto no puede compaginar un alto cargo con cuidar a la familia, con los cuidados, entonces ¿quien lo va a hacer? el hombre, por eso en altos cargos siempre hay .. el hombre. (41)

Las explicaciones en general se desplazan desde las centradas en características de las mujeres, que eran las más frecuentes en la pregunta abierta del cuestionario a explicaciones de género más relacionales centradas en la educación diferencial y en la imagen del trabajo social como profesión de mujeres. Desaparecen las *explicaciones esencialistas* y cuando aparecen, en general son rápidamente matizadas por otras personas del grupo mediante el recurso a la ironía o reclamando el carácter social de las diferencias que se observan:

- Y se considera que el trabajo social es algo que necesitas sensibilidad. (46)
- Sensibilidad, sí. (43)
- Y como la sensibilidad solo la tenemos las mujeres... (41) (TONO IRÓNICO)
- Yo creo que entran más mujeres porque el perfil de la mujer al fin y al cabo es un poco más abierto, no siempre, o sea es mi opinión ¿no? es un poquito más abierto y es un poco más sentimental y a la hora de ser más sentimental somos más empáticas, pero por eso hay tan pocos hombres.(37)
- Pero porque también siempre ha estado mal visto que un hombre fuera sentimental.(32)
- Sí, sí, sí.(37)
- (..) yo creo que es que tienen más que abrirse la sociedad para que al final los chicos digan: jolín pues si a mi de verdad me gusta esto y quiero estudiarlo porque no lo voy a estudiar porque alguien diga que es algo de chicas..”(32)

Desmentir el mito de que nosotros (()) no tenemos sentimientos, no podemos llorar..y tenemos que ser fuertes, tenemos que hacer una esta en la que se gana mucho dinero y lo que importaría decir, transmitir (...) es tú dedícale a lo que te haga ser feliz.” (15)

Y aquí nuevamente se vuelve a poner de manifiesto la influencia del aprendizaje durante el tiempo que llevan matriculados en Trabajo Social ya que reconocen que han empezado a ser conscientes de la identificación de las mujeres con determinadas cualidades a partir de algunas asignaturas desde las que se ha puesto en cuestión dicha identificación:



Y también, como nos han explicado en antropología que si a nosotros nos dan ciertos caracteres como decir que somos más emocionales ..esto es algo que tiendes a creer.(33)

También se recurre a *argumentos históricos* para explicar la relación de las mujeres con el cuidado y con el trabajo social, especialmente en los grupos 2,3 y 5:

Yo lo de ayudar lo veo también de, de la historia , de que viene de atrás . De que la mujer ha sido siempre quien ha cuidado a los abuelos, a los hijos... en todos los problemas familiares...y siempre es como que viene ya de atrás y como que está tan metido dentro que es que ya...mm... aunque hayamos avanzado algo, y ahora estemos más metidos en.. más medidas en el mundo laboral, pero que sigue habiendo eso.(26)

Yo creo que es que proviene mucho de las.. o sea de atrás de que...como que... el trabajo de la mujer eran los cuidados.(32)

Pero en general, desde una *perspectiva de género* se actualiza esa relación entre mujeres y cuidado afirmando que el rol de cuidadora se sigue asignando a las mujeres:

La mentalidad sigue siendo, vosotras para los cuidados. (13)

Porque nuestra utilidad yo creo que es como que reside ahí, la utilidad de las mujer en ser cuidadora y dadora.(24)

Es porque estamos relegadas a los cuidados.43)

Y se insiste en que es una construcción social que se enseña desde la infancia, especialmente por el uso diferencial de juguetes:

Es una construcción social, que se piensan que es biología de que las mujeres se nos dan mejor los cuidados pero no es así es que simplemente desde pequeñas se nos enseña a cuidar (...).de pequeñas a nosotras nos dan *babyborn* nos dan no sé qué(...) cocinitas, ¿a los hombres que les dan? que si *actionman*, que si figuras de guerra.(41)

Porque se nos sigue inculcando en los valores de tener que ser así, de que tenemos que ser más comunicativas, de que tenemos que ser .. de ayudar, de apoyar de tal (*PONE CON IRONÍA VOZ ANGELICAL*) mientras que a los hombres se les enseña una competitividad y ser el más bruto y el más duro y el más ingenioso. Y a las niñas las muñecas y a los niños los...micromachines. (...) ¡Cuántas veces le pedí yo a los reyes un coche teledirigido! Nunca llegó. Siempre llegaban las muñecas. (24)

También aparece la idea, pero en menor medida que en los cuestionarios, de que *las mujeres lo eligen más porque sufren más discriminaciones*:

Pero yo también creo que hay a gente que le mueve la carrera por vivencias y quieras que no, yo qué se, discriminación y tal se dan más en mujeres.(44)

Yo creo que si hay más chicas en clase es porque desgraciadamente han sufrido más desigualdades y ellas están más como en la lucha.... por... por conseguir una igualdad. (...) y los hombres que hay creo que es porque igual han tenido algún problema y por eso quieren ayudar. O algún problema o.... no. ¿sabes? que quieren igual ayudar y punto ¿sabes?(31)

Pero sobre todo, se insiste, excepto en el grupo de varones, en que *son los hombres lo que no lo eligen*:

Estamos siempre con la idea de “es trabajo de mujeres, es trabajo de mujeres” pero es que, en realidad **lo que pasa es que no es trabajo de hombres**, o sea como que la idea general es **el hombre es el que se ve martirizado a la hora de llegar a esto**. (11)

A un hombre le cuesta más escoger esta carrera.(41)

Por una parte, se subraya la *desidentificación de los varones con los cuidados* debido a la educación:

Los cuidados a la mujer y lo otro pues a los hombres.(43)

Ellos como que no tienen.. no se consideran que tienen tanto que ver con los cuidados.(46)

Por tanto, es la imagen de trabajo social como carrera de cuidados la que hace que los hombres no la elijan:

Es una carrera de cuidados y los cuidados ¿de quién han sido siempre? de la mujer. Entonces.. es como que .. yo por ejemplo, en mi caso no es que yo esté aquí porque lo piense así, pero sí que es como que.. los chicos no piensan ¡uy! pues igual me..es una carrera que me gustaría.(32)

Entre las explicaciones aparece la idea de que los hombres se van a carreras “de tíos” (43) van más a ingenierías, economía o INEF (32, 34) porque “el patriarcado también afecta a los hombres”(43), “hacen más cosas de empresariales y demás y nosotras más pues cosas sociales”(27). En el grupo 5 se sugiere que quizá no entran en trabajo social porque los varones van “donde existe una parcela de poder”(13). Pero fundamentalmente las explicaciones se centran, excepto en el grupo de varones, en que *no está bien visto socialmente que un hombre elija trabajo social*:

Todavía no está bien visto en la sociedad,(...) que un chico venga a trabajo social.(13)

En los grupos 2, 3, y 4 (formados todos por mujeres excepto un varón en el 3) se destaca que las sanciones suelen venir del grupo de iguales, de otros varones que critican a los que van a carreras “de mujeres”; críticas que ponen en cuestión su masculinidad poniendo en evidencia la desvalorización social de todo lo marcado como femenino:

Es una cuestión de orgullo“(...) los hombres hasta un cierto punto sí se les deja hacer ciertas cosas pero luego **entre ellos mismos se acotan en el orgullo**.(23)

**Cuando están entre machos ahí en plan pavos reales** abriendo sus alas pues.. (47 RIE) es que son así los tíos, o sea cuando están en plan pavos reales y dice uno , no es que yo me voy a meter a trabajo social, ¿qué dices? **¡qué maricón! y claro es maricón porque se está degradando a ser mujer** (VARIAS ASIENTEN) cosas de mujeres o sea **es como ¿qué haces haciendo algo inferior a ti? ¿sabes?**(41)

Y a los hombres no es que no les guste, es que yo creo que hay como **un cierto componente de miedo**, o sea....” (23) “...**mariquita**”(24)

Incluso alguna estudiante tiene esta percepción sobre los varones que estudian Trabajo Social:

Si tú te fijas **en clase hay un montón de chicos gays, la mayoría**.(33)

A lo que el único varón del grupo, que previamente ha declarado su homosexualidad responde:

Yo es que no sé si son gays.(31)

Llama la atención la similitud de la explicación en los tres grupos, que coincide con una percepción de lo masculino como negación de lo femenino (Monco, 2011; Compaire, 2011) y la idea de masculinidad como concepto relacional construido entre y para otros hombres en contra de lo femenino (Bourdieu, 2005), y con lo encontrado en las principales investigaciones sobre varones en ocupaciones tradicionalmente femeninas en las que se pone de relieve que no encuentran problemas dentro de la profesión -más bien lo contrario, de ahí el término *glass scalator*- sino del exterior, sobre todo de otros varones que ponen en cuestión su virilidad especialmente por las referencias a su posible homosexualidad (Williams ,1992,1993 y1995; Simpson, 2004). En el ámbito concreto del trabajo social, una investigación cualitativa sobre la influencia del género en la elección de trabajo social llega a conclusiones semejantes ya que dentro de la compleja red de factores que intervienen en la elección, destaca la visión del trabajo social como carrera de mujeres y el miedo a la emasculación

La idea de que el estatus/identidad de género de los hombres es vulnerable y se mancha fácilmente cuando hacen 'trabajo de mujeres' fue expresada apasionadamente por casi todos nuestros participantes. La sensación de emasculación también está fuertemente vinculada a la explicación de por qué los hombres no ingresan a la profesión en grandes cantidades.(Khunou et al. ,2012: 127)

Además, estos autores destacan también la conciencia que existe entre los estudiantes australianos de la existencia de una fuerte segregación vertical en trabajo social. Lo único que no aparece de forma explícita en nuestro estudio y sí en el australiano es que entre los factores que contribuyen a la no elección por parte de los varones se incluyen los bajos salarios y prestigio profesional así como la mala imagen, cuestiones todas ellas que aparecen en nuestro estudio pero que no se relacionan de forma explícita con la ausencia de varones, aunque el hecho de que sea el grupo de varones el que más se preocupa por esa imagen y cómo solucionarla puede ser indicativo de esa relación.

#### 8.4.5.3. Género y elección: más allá del discurso explícito sobre la influencia del género en la elección

Más allá de lo que los participantes dicen explícitamente sobre la influencia del género en la elección hay algunos aspectos que se pueden destacar en los que se sigue observando la influencia del género en la elección de estudios, aspectos que, como pasa habitualmente con el género, son tan sutiles que solo se manifiestan cuando se comparan los diferentes relatos sobre las trayectorias individuales:

- Diferencias en los estudios alternativos al Trabajo Social. Mientras las dudas de los varones se centran en carreras como Políticas, ADE; INEF o Ingenierías, estudios con una presencia mayoritaria de varones y alejados de profesiones consideradas de cuidado o ayuda, en el caso de las mujeres, en general, tienen como alternativas estudios en los que una mayoría son mujeres y, en general ligadas al cuidado: Medicina, Enfermería, Terapia Ocupacional, Psicología, o Magisterio.
- Los hombres relatan la existencia de más estímulos negativos hacia el trabajo social que se producen en la interacción con los otros significantes, tanto la familia como el grupo de iguales.
- Excepto los varones que proceden de Integración Social, en varios de los relatos sobre la elección se observa, tal como señala Christie (2006), un cierto distanciamiento con el trabajo social al ubicar la responsabilidad de la elección en otros y expresar una actitud de provisionalidad, duda y no implicación con su elección.
- Cuando tratan de explicar la ayuda, en los grupos de mujeres o con mayoría de mujeres se tiende a relacionar con características personales y se subraya la implicación; en los varones, se enfatizan los aspectos técnicos y profesionales del proceso de ayuda.
- El grupo de varones es el que más se centra en los problemas de la imagen del trabajo social y en la necesidad de solucionarlos así como en la científicidad y la profesionalidad del trabajo social, lo que coincide con lo que Williams (1992) y Christie (1998, 2001) incluyen entre las estrategias que usan los varones para conseguir hacer coherentes sus identidades de género y profesional: redefinir y enfatizar los elementos masculinos de su trabajo, lo que se observa cuando insisten en que se trata de un oficio que necesita de unos saberes técnicos, con una base científica y tratan de equiparlo con las ingenierías. Que se relaciona también con lo que Pullen y Simpson (2009), desde la perspectiva de *doing gender*, denominan “colonizar” lo femenino mediante la reestructuración de los discursos de cuidado privilegiando los aspectos masculinos mediante el llamamiento a la racionalidad y el desapego. También se puede relacionar el discurso masculino sobre el trabajo social con la distinción que Gillingham (2006) sugiere, entre “caring for” que implica el trato directo y la relación personal y “caring about” más intelectual al no implicar una atención directa.

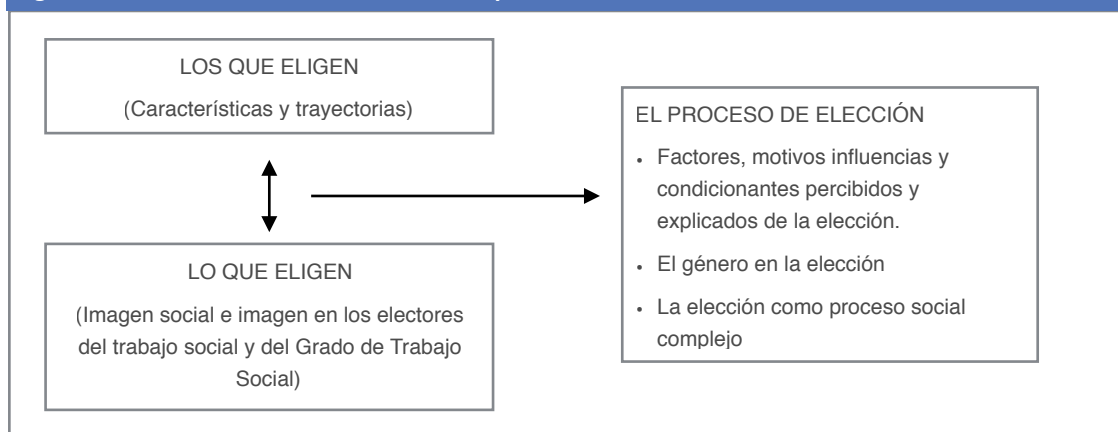
Ha de destacarse de nuevo, la complejidad y procesualidad de las identidades de género. Identidades en construcción, que parten, como las propias personas investigadas reconocen, de una educación diferencial en la que persisten claramente unos estereotipos tradicionales de género, pero que también, como reconocen, están

en continua transformación, que se hace muy presente en los relatos sobre la elección y, especialmente, en las referencias a los cambios experimentados en el tiempo que llevan estudiando Trabajo Social, tanto por lo que se imparte en las diferentes asignaturas como por las relaciones con el resto del alumnado. Lo que muestra, como señalan Pullen y Simpson (2009), la naturaleza procesual, dinámica, parcial y fragmentada de las identidades de género así como las paradojas, ambigüedades y relacionalidad de las experiencias e identidades de género.

### 8.5. Conclusiones: La elección como proceso social complejo y el género como factor clave

El objetivo de este capítulo era la observación del modo en el que las personas que eligen Trabajo Social experimentan y relatan su proceso de elección de estudios. Para ello se diseñó un proceso de aproximaciones sucesivas cuantitativas y cualitativas que permitiera la reflexión tanto sobre el objeto de estudio como sobre la forma de observarlo. Aproximaciones que se han realizado durante tres cursos académicos y han tenido como población investigada los alumnos matriculados por primera vez en el Grado de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid en cada uno de los cursos.

Figura 56. Estructura de las conclusiones del capítulo 8



Fuente: elaboración propia

La primera aproximación, de carácter exploratorio, se realizó en el curso 2015-16 e incluyó tanto un cuestionario de prueba que se pasó a uno de los cinco grupos de primero, como tres reuniones de grupo de unas 15-20 personas cada una. La segunda, se realizó en el curso 2016-17 y fue un cuestionario -que incluía tres preguntas abiertas sobre las cuestiones de mayor interés- y contestaron el 86% de los alumnos matriculados en primero. La tercera, el curso siguiente, 2017-18, se hizo mediante grupos de discusión. Obviamente cada aproximación ha tenido unos objetivos diferentes y hay algunas cuestiones que solo se han abordado en alguna o algunas de ellas, pero hay otras cuestiones que han ido apareciendo en todas o varias de ellas.

Respecto a las *características de quienes eligen trabajo social*, son en su mayoría mujeres, estudiantes de primera generación y con un estatus inferior al del conjunto de los estudiantes universitarios. Un alto porcentaje procede de CFGS y, en general, se trata de trayectorias no directas, lo que hemos denominado *trayectorias en zig-zag* que engloba *trayectorias largas vía CFGS*, *trayectorias no coherentes*, *equivocadas y truncadas*. Son minoría quienes desde el bachillerato y la PAU eligen Trabajo Social en primera opción y entre ellos son frecuentes las elecciones de última hora. En general son críticos con un sistema educativo en el que las diferencias formales se transforman en jerarquías informales, un sistema que fomenta la competitividad y no atiende a quienes se quedan rezagados, un sistema que fomenta los estereotipos de género. y un sistema de acceso a la universidad centrado en la nota. Un sistema que descuida lo social, en el que no aparecen materias

relacionadas con lo social y/o el trabajo social, lo que lo hace menos visible y dificulta la elección. Muchos de ellos se han sentido marginados y/o perjudicados por dicho sistema. Sin embargo, en lo relativo al sistema de acceso, las críticas no se relacionan con el origen social por lo que, aunque se pone en cuestión la forma, se acepta la nota como medida de la capacidad individual.

Entre los estudiantes se identifican tres grupos con posiciones discursivas diferentes, los estudiantes que proceden del CFGS de Integración Social, los que no han elegido trabajo social en primera opción y los varones, posiciones que se distinguen de las del conjunto más o menos en función de la temática tratada.

Respecto a las características que consideran deseables en quienes estudian trabajo social, la mayoría considera que no puede cualquiera, que hacen falta unas cualidades particulares, y, aunque las respuestas varían entre unas y otras aproximaciones, se destacan las habilidades sociales, el deseo de ayuda, las ganas y la vocación que, especialmente en las respuestas individuales a la pregunta abierta del cuestionario, se concretan en una serie de características que coinciden con los rasgos del estereotipo tradicional femenino y con el discurso de la excelencia (personalidad centrada en los otros y en el cuidado, sacrificio, bondad, paciencia, humildad...). Junto a esto, aunque en menor medida, también se hace referencia a la necesidad de tener una mente abierta y la falta de prejuicios, cuestiones que, sin embargo, al igual que el compromiso social y la búsqueda del cambio social son las que aparecen destacadas en los grupos.

Respecto a la *imagen del trabajo social*, en las respuestas a la pregunta abierta sobre las razones de la elección aparece una imagen como impulsora de la elección (profesión de ayuda, necesaria, esencial, bonita, dura, difícil, interesante, poco valorada y se destaca que es un trabajo en contacto directo con personas y que no es un trabajo de oficina); en la pregunta abierta sobre la presencia mayoritaria de mujeres surge otra imagen de la profesión (se define como profesión de cuidado y, por tanto, ligada a las mujeres, poco conocida y valorada, con bajos salarios y poco científica). En los grupos, la imagen aparece reflejada en los relatos sobre los comentarios de personas con las que interactúan. En general se habla de un gran desconocimiento y una mala imagen que se proyecta más en el entorno de los varones y las personas de alto estatus, siendo los primeros los que manifiestan en los grupos una mayor preocupación por la mala imagen del trabajo social. No se relaciona el desconocimiento y la mala imagen con la presencia mayoritaria de mujeres hasta que se plantea la pregunta acerca de dicha presencia entre los estudiantes y, en este caso, se vuelve a hablar de una imagen de profesión de mujeres como responsable del bajo número de varones en trabajo social así como de la existencia de una fuerte segregación vertical en la profesión.

En cuanto al *proceso de elección*, en general tienden a considerarlo como un proceso individual por lo que cuando se pregunta por la influencia de otros (cuestionario de prueba) solo un tercio la reconoce; al cambiar el verbo “influir” por “colaborar” (cuestionario definitivo), que sugiere que el mayor peso está en quien elige y no merma su capacidad de elección, aumentan al 75% quienes reconocen que alguien ha colaborado en su elección. Y es en los grupos de discusión cuando, de manera espontánea, en los relatos se pone de manifiesto la presencia constante de otros en el proceso de elección y, por tanto, la elección como proceso social en el que la interacción con los otros es fundamental. Lo que sí es constante en todas las aproximaciones es el reconocimiento de una presencia mucho mayor de las redes informales que formales, ya que profesores y orientadores apenas aparecen. Destacando, por una parte, la familia como conjunto (modelos, expectativas, problemas, exigencias, críticas) y el grupo de amigos (que aconseja o critica) y dentro de la familia es la madre quien en mayor medida aconseja, acompaña y ayuda en el proceso de elección.

Respecto a la percepción de condicionantes en su elección, en general, la tendencia es a reconocer solo las barreras concretas que les han afectado en su elección, de manera que el más nombrado y reconocido con

mucha diferencia, son las notas, tanto las propias como las de corte. Sin embargo, apenas se reconocen factores económicos y/o sociales. Posiblemente porque la influencia de los factores socioeconómicos está mucho más repartida en el tiempo y es más compleja y sutil, por lo que los estudiantes se concentran en la nota de corte y en el abanico de posibilidades que pueden abarcar con su nota de acceso sin considerar que si su situación económica fuera diferente, su espacio social de elección, posiblemente, se ampliaría. Por lo que las notas de acceso y de corte tienden a objetivar y a igualar situaciones de partida desiguales, de manera que, tal como sugiere Martuccelli, el acceso a la universidad funciona como una *prueba* en la que las condiciones estructurales se entrecruzan con la biografía individual, prueba en la que la nota iguala y legitima condiciones de partida muy diferentes.

En cuanto a los motivos, aunque el eje central de las respuestas es, en general, el deseo de ayuda, estas varían mucho de unas a otras personas y de unas a otras aproximaciones. En la pregunta cerrada la respuesta es mucho más estereotipada: las que tienen una media más alta son siempre las de carácter altruista frente a las instrumentales que están por debajo aunque no desaparecen. Dentro de las altruistas, la que tiene la media más alta es el “deseo de ayuda” seguida muy de cerca por el “deseo de cambio social”; sin embargo, en la pregunta abierta esta última cuestión aparece de forma espontánea en un porcentaje relativamente bajo de personas, frente a la idea de ayuda que tiene una gran centralidad. Las respuestas varían en cuanto a la mayor o menor argumentación de la respuesta, el eje del tiempo y el aspecto o aspectos en las que se centran (características personales, trayectoria previa, características sociales o características profesionales). Las respuestas más simples son las que se centran en la ayuda: “me gusta ayudar” que en muchos casos toma la forma de “siempre me ha gustado ayudar” lo que remite a la percepción del deseo de ayuda como característica identitaria esencial y previa a lo social.

Mucho más elaboradas son las respuestas en las que los motivos se entremezclan con explicaciones de experiencias previas o la trayectoria académica. Entre las respuestas destacan las de dos grupos que difieren en sus explicaciones del resto: por una parte quienes provienen del CFGS de Integración Social y, por otra, quienes acceden al Grado de trabajo Social sin que esta sea su opción preferente.

En los grupos de discusión van apareciendo en los relatos diferentes motivos entrelazados con experiencias personales y familiares, la trayectoria escolar previa y con el significado que, para unos y otros, tiene el acceso a la universidad. Aparecen en los relatos la mayor parte de las motivaciones que se recogen en la bibliografía internacional sobre la elección de trabajo social: el deseo de ayuda como principal motivador, la existencia de problemas personales y familiares, el contacto con trabajadores sociales, la motivación política y el deseo de cambio y justicia social. Lo que prácticamente desaparece es la motivación religiosa; las referencias a la religión, por lo general críticas, la asocian con un tipo de ayuda ligada a la beneficencia y la caridad que, por lo general se rechaza.

Es en los grupos donde se concreta algo más esa inespecífica idea de ayuda que aparece como motivadora de la elección dando lugar a discursos muy diferentes en unos y otros en los que se entremezcla el grado de conocimiento de la intervención social (mayor en quienes provienen del CFGS de Integración Social), el género y el orden de elección. En general en los grupos de mujeres hay una mayor tendencia a identificar la ayuda como característica personal de quienes eligen: “somos las típicas amigas a las que les gusta ayudar” y una mayor insistencia en la implicación personal mientras que en los varones hay una desidentificación con la idea de ayuda “aquí no se viene a ayudar”, así como una insistencia en el carácter profesional de la intervención. Entre los “de integración” la idea de ayuda tampoco aparece de manera central y, cuando lo hace, se identifica con un tipo de ayuda que promueva el cambio social. Respecto a la forma de entender la ayuda de forma más personal o estructural, no se puede decir que las personas que optan por trabajo social ignoren los efectos estructurales y privilegien las explicaciones individuales de las problemáticas sociales, ya que en varios de los grupos se critica explícitamente esta forma de entender los problemas sociales; pero hay que tener en cuenta que en estos temas suelen hablar los que han tenido algún grado de



contacto con la intervención social o quienes tienen una clara motivación política. Por último, es en el grupo de integración donde aparece de forma más explícita el carácter instrumental de la elección; ya que en parte se explica por la necesidad de un título universitario para progresar profesionalmente. Idea que, aunque no aparece de forma explícita en otros grupos, planea también en quienes no han elegido Trabajo Social como primera opción ya que su elección de está mediatizada por la necesidad y/o importancia de obtener un título universitario sea o no en los estudios de su preferencia. Todo lo cual matiza y pone en cuestión la tajante distinción entre motivos altruistas e instrumentales.

Además, cuando se contempla el carácter estratégico de los relatos se observa que la idea de ayuda funciona como legitimadora de la elección, ya que cuanto mayor es el desconocimiento del trabajo social y cuanto más tratan las personas de justificar y hacer coherente su elección, más se recurre a esa inespecífica noción de ayuda que funciona como legitimadora de una elección en ocasiones forzada y/o de última hora.

El *género*, aunque tal como se ha visto en capítulos anteriores es un elemento esencial en la elección de Trabajo Social, no aparece espontáneamente en los relatos hasta que no se introduce de forma explícita la pregunta sobre la presencia mayoritaria de mujeres entre los estudiantes. Posiblemente porque el género, al igual que el origen social, una vez eliminadas las barreras legales, no se manifiesta de un modo concreto sino que su presencia se incorpora en la propia identidad y su influencia, de este modo, se diluye; por lo que no se reconoce en el propio relato sobre la elección. Ahora bien, en el momento en que se plantea la pregunta, aunque provoca en algunas personas cierto rechazo e incomodidad, por lo general, se cambia de un discurso narrativo a uno explicativo en el que se reconoce la influencia grupal del género en la elección. Se observa, además, cierto cambio entre la primera y la última aproximación que puede deberse a la confluencia del cambio debido a la forma de indagación con un cambio real en la conciencia de género ya que es en estos años cuando se intensifica en la población joven la conciencia feminista y, además, en los grupos de discusión hay varias referencias al aprendizaje de género en lo que llevan de curso, tanto de tipo formal por incluirse la perspectiva de género en varias asignaturas como de carácter informal por el contacto con personas feministas.

En la primera aproximación, en las tres reuniones de grupo, cuando se lanza la pregunta lo primero que provoca es risa, un modo de aliviar la tensión, a continuación se produce una cierta negación e incompreensión, especialmente de los varones, afirmando que “es una carrera como cualquier otra” y que es casualidad, seguido de un “ya está cambiando” y, solo a continuación surgen explicaciones que ligan la elección de más mujeres por la persistencia de una elección diferencial y la imagen de profesión femenina que aleja a los varones.

En el cuestionario definitivo se planteó como pregunta abierta y ha de destacarse que, respecto a las demás, fue la que tuvo, con diferencia, una mayor tasa de no respuesta; además, entre quienes responden hay un grupo significativo de personas que dicen que no saben o que dan una respuesta tentativa: “no sé pero quizá...” e incluso algún rechazo explícito a la pregunta. Por lo demás hay una gran variedad de respuestas, siendo las más frecuentes las que, desde una perspectiva esencialista, justifican la elección de más mujeres por ciertas características que, por lo general, coinciden con los rasgos que se incluyen en el estereotipo tradicional femenino y el discurso de la excelencia. Son muchas menos las que se centran en la no elección de los varones. Llama la atención, respecto al lenguaje que cuando se habla de las mujeres se suele usar el verbo ser: “las mujeres son más....” que se identifica con la esencia, mientras que cuando se habla de los varones las respuestas usan verbos más centrados en la actividad. Por otra parte están las respuestas que, desde una perspectiva de género, explican las diferentes elecciones por una educación diferencial, por la imagen del trabajo social asociada al cuidado y las mujeres y porque ellas están más cerca, al haber sufrido más, de las injusticias sociales.

En los grupos, pese a la presencia, sobre todo en algunos, del feminismo como valor básico del trabajo social y como característica de los estudiantes, tampoco se asocia espontáneamente el género a la elección ni a la imagen del

trabajo social hasta que no se plantea de forma explícita al final de cada uno de ellos. De nuevo, al responder a esta pregunta cambia el discurso, cambia el lenguaje y cambia la imagen que se ofrece del trabajo social que pasa a ser una profesión de cuidado ejercida por mujeres. Se repiten las explicaciones que se daban en el cuestionario pero con dos diferencias importantes. La primera es que prácticamente desaparecen las explicaciones esencialistas porque cuando alguien plantea alguna inmediatamente se rechaza o se ironiza, si bien es cierto que en algún grupo aparecen retazos de discursos ligados al feminismo de la diferencia en los que se ensalzan ciertas cualidades de las mujeres. La segunda es que las explicaciones tienden a centrarse, excepto en el grupo de varones, en el porqué de la no elección por parte de estos, concediendo una gran importancia al miedo a que el grupo de iguales ponga en cuestión su virilidad y, especialmente su heterosexualidad, por elegir unos estudios asociados con las mujeres, lo que pone de manifiesto la devaluación de lo femenino y la importancia del grupo de iguales en el reconocimiento de la masculinidad, una masculinidad que se construye como negación de lo femenino.

Más allá de estas explicaciones, se observan ciertas diferencias en las prácticas y discursos entre varones y mujeres, algunas de las cuales ya se han ido señalando en estas conclusiones: diferentes estudios alternativos; más relatos sobre presiones negativas en el entorno de los varones al tiempo que son ellos los que más se ocupan de la mala imagen del trabajo social y la necesidad de limpiarla ofreciendo una imagen más científica y técnica; manifiestan un mayor interés por la política entendida como toma de decisiones y, en algunos aparecen ciertas reticencias hacia el feminismo. Además, en quienes proceden de bachillerato, se observa un cierto distanciamiento con la elección, recalando las dudas y situando en otros la responsabilidad de su decisión. Pero también se observa, tanto en varones como en mujeres, la conciencia de estar en un proceso de aprendizaje de género en la que se producen cambios que incorporan y/o tratan de incorporar a su identidad, cambios que les alejan y ponen en cuestión la masculinidad y feminidad hegemónicas y, también, la conciencia de la dificultad de incorporar dichos cambios.

Por todo lo visto, se vuelve a poner de manifiesto el complejo entramado de experiencias, interacciones, significados, valores, condicionantes, etc. que entran en juego en la elección de unos estudios. Si en el capítulo anterior nos centrábamos en la existencia de unos espacios sociales de elección que marcan unos determinados estudios como más o menos deseables y más o menos elegibles para los diferentes grupos, tanto por origen social como por género, insistiendo siempre en que los límites son permeables y difusos; en este, al observar lo social a escala individual (o en interacción cara a cara) se pone de manifiesto, especialmente en los grupos de discusión, la idea de la elección como proceso social en el que tanto la situación social de la que se parte como la trayectoria escolar como diferentes circunstancias por las que atraviesa quien elige, todo ello en interacción con otros, va perfilando unas determinadas elecciones. Por lo que se puede hablar de *la elección como proceso social complejo*, una elección que, pese a que, en el caso de los estudios universitarios, se concreta en un momento del tiempo y se plasma en el acto de escribir en orden una serie de estudios, va precedido de muchas microdecisiones.

En cuanto a las diferentes teorías que tratan de abordar el proceso de elección de estudios, de nuevo se pone de manifiesto las limitaciones de las interpretaciones que conceden a la idea de racionalidad, entendida como maximización de la utilidad, un lugar central en el proceso de elección ya que, tal como se ha visto, dicha racionalidad no ocupa tal lugar central en la explicación de las elecciones. Más ajustada parece la idea de Hatcher (1998) que considera la elección como un proceso cultural continuo en el que se van sucediendo una multitud de microdecisiones o las explicaciones que, desde una perspectiva crítica, consideran que los actores actúan de forma razonable a partir de una determinada posición social, modulada por las diferentes experiencias y circunstancias, y de una visión y aspiraciones mediatizadas por su *habitus* en las que los significados ocupan un lugar central.

Además, no puede olvidarse que, abordar el proceso de elección a través de los relatos supone un doble juego de análisis e interpretación por parte de la investigadora ya que si, por una parte, se considera y trata a los actores

sociales como expertos (lo que en muchas ocasiones se demuestra por el grado de conocimiento y capacidad de análisis, por ejemplo en sus comentarios sobre el sistema educativo), por otra, no puede olvidarse el carácter estratégico de los relatos en los que se reconstruye el proceso tratando de producir una coherencia, de manera que se produce, en palabras de Mensinga (2009), una re-narración de los sucesos para acomodarlos a la elección.

Por último, cabe destacar que la invisibilidad del género en los relatos individuales se puede explicar tanto por la incorporación del género en la propia identidad formando parte del *habitus* que se percibe y es identidad, una identidad generizada, como por la omnipresencia del género en la vida social. Tal como sugiere Lahire, las acciones son fruto tanto de un pasado incorporado como de las posibilidades de actualización de las diferentes disposiciones. Y en el caso del género, la sobresaturación del espacio social de referencias al género hace que las disposiciones incorporadas al *habitus* se mantengan constantemente actualizadas de forma que no se perciben como coerciones sino como algo que proviene del propio yo. Como se señala desde la perspectiva de *doing gender*, el género es una práctica discursiva y relacional que está en permanente construcción. Y si bien se observa que los rasgos de la masculinidad y feminidad hegemónicas están en la base de elecciones diferenciales y perviven en los discursos y prácticas del alumnado también se observan, cada vez más, en el alumnado de Trabajo Social, discursos y prácticas contrahegemónicas desde los que se trata de promover un cambio en las relaciones de género y, en la propia identidad de género.

## Conclusiones y reflexión final

---

Todo tejido humano grande y diferenciado es,...) muy rígido y, al mismo tiempo, muy elástico. Dentro de él siempre se están abriendo a los seres humanos particulares nuevos márgenes para la determinación individual. Se les ofrecen oportunidades que pueden aprovechar o desperdiciar. Se les presentan encrucijadas en las que tienen que elegir, y de su elección pueden depender, según la posición social de cada uno, su destino personal inmediato o tal vez el de toda su familia (...) Pero las posibilidades entre las que una persona ha de realizar tal elección no las ha planteado la persona misma. Esas posibilidades están dadas y limitadas por la estructura específica de la sociedad a la que pertenece y por el carácter de las funciones que la persona posee dentro de esa sociedad. Y, sea cual sea la posibilidad que elija, la acción de la persona pasa a entretenerse con las acciones de otros, desatando ulteriores cadenas de acciones, cuya dirección y efectos momentáneos ya no dependen de la persona, sino del reparto de poderes y de la estructura de tensiones del conjunto de este tejido humano móvil. (Elias, 1990a: 68-69)

Cualquier proceso de investigación social es una situación de observación, aprendizaje y reflexión intelectual. Cuando hay observación directa es, además, un proceso de interacción social. De manera que esta observación de lo social desde lo social se convierte en una de las características propias de la investigación a la que hay que añadir una determinada forma de integrar unos datos, que tratan de dar cuenta de unas estructuras objetivas que son el marco sociohistórico concreto en el que se desarrollan unas determinadas prácticas, con la experiencia subjetiva de las personas implicadas.

Durante el proceso cambia lo que se observa y cambia quien observa -y su mirada-, que durante unos años se sumerge en la exploración de un aspecto del mundo, de su mundo, en un proceso de aprendizaje y reflexión constantes tanto teórico como epistemológico, metodológico, técnico y personal. Por lo que hay un gran cambio entre la persona que hace unos años inició esta exploración y quien escribe estas conclusiones. De manera que lo que se presenta finalmente como el resultado y conclusiones de la investigación encierra y trata de dar respuestas a las contradicciones de una persona en proceso de cambio; una persona plural, tal como lo entiende Lahire, con lo que no hay solo un diálogo entre la persona y el mundo sino también entre las múltiples identidades que me conforman, tanto profesionales como personales, en una relación entre ambas que no se puede ignorar y que, en el caso de las mujeres, tal como subraya, Dorothy Smith, produce una clara conciencia de bifurcación y una tensión entre las exigencias de la vida cotidiana y el espacio y el tiempo que requiere la reflexión intelectual.

Quizá de estas tensiones haya surgido la estructura de esta tesis, fragmentada en diversas reflexiones e investigaciones, de manera que, en la escritura, se ha concebido cada capítulo como una totalidad en sí mismo, en el sentido de responder a un objetivo u objetivos, por lo que, al final de cada uno, se han incluido unas conclusiones que dan respuesta al objetivo/s de dicho capítulo y, en el caso de los primeros capítulos, se dejan abiertas una serie de preguntas a las que se trata de dar respuesta en los posteriores. Por lo que, aunque es posible la lectura independiente de cada capítulo, al mismo tiempo cada uno constituye un fragmento de la investigación principal como totalidad, ya que cada uno de ellos ha servido y se ha tenido en cuenta para abordar los posteriores.

Para evitar duplicidades no se van a repetir aquí todas las conclusiones detalladas de cada capítulo. Se trata más bien de tomar las aportaciones principales de cada uno de ellos engarzándolas con las del resto y poniendo de relieve, más allá de esta fragmentación, la existencia de un todo coherente.

Hay una serie de principios básicos sobre lo social y sobre la investigación social que han presidido la elaboración de esta tesis y cuyas líneas generales se han expuesto en el capítulo 1 y se han ido desarrollando en los diferentes capítulos.

El objetivo principal de esta tesis era la reflexión sobre un aspecto de lo social: la elección. Cuestión que, tal como se ha visto, adquiere una relevancia cada vez mayor en la sociedad actual en la que las posibilidades -y la necesidad- de elección están cada vez más presentes. Una sociedad en la que el creciente individualismo y la meritocracia impulsados por el neoliberalismo llevan, por una parte, a separar lo individual de lo social y, por otra, a olvidar la profunda desigualdad que está en la base de elecciones que posteriormente se interpretan exclusivamente como méritos o deméritos personales. Situación que se produce especialmente en relación con el género y en la que tienden a identificarse y justificarse las elecciones diferentes con argumentos esencialistas que sitúan en el origen de las desigualdades meras elecciones personales.

En el capítulo 1 junto con la presentación de la estructura y el diseño metodológico de la tesis se abordaron unas reflexiones metodológicas, epistemológicas y éticas sobre el proceso de investigación que son las que han presidido su realización. Entre las aportaciones iluminadoras de tantas y tantos autores a los que se ha ido citando a lo largo de la tesis, destacamos la presencia más palpable de las enseñanzas y aportaciones de algunos de ellos. De Wright Mills hemos hecho nuestra la consideración del proceso de investigación-reflexión como una forma de artesanía en la que el cuidado y la atención personal a los detalles, la imaginación y el rigor, así como la claridad en la exposición, se convierten en exigencias constantes. De Beltrán hemos tomado sus reflexiones sobre las características de lo social y sus implicaciones en la investigación. De Bourdieu hemos seguido el ejemplo de una reflexión teórica centrada en la investigación empírica, de manera que los conceptos surgen como construcción temporal por y para el trabajo empírico. De Nisbet la idea de la teoría como “iluminación”, por lo que no se considera un fin en sí misma sino una herramienta conceptual que ayuda a entender mejor algún aspecto del mundo. Idea de iluminación que ha persistido y se ha acentuado durante el proceso en el que en los diferentes momentos se han retomado las ideas y aportaciones de múltiples autores desde diversas perspectivas.

Respecto a los instrumentos concretos de investigación, de Bourdieu, entre otros, se ha tomado la idea de la estadística como herramienta heurística y la necesidad de multiplicar y combinar diferentes aproximaciones tratando de superar la oposición explicación-comprensión; como dice Lahire, la estadística es útil porque para comprender lo social en estado plegado, hay que comprender lo social en estado desplegado. De Giddens, de Boudon y diversos autores dentro de la sociología del individuo (Dubet, entre otros) la idea de considerar al actor social como inteligente y experto. De Martín Criado, entre otros, la consideración del discurso como estrategia.

Las investigadoras y teóricas feministas desde muy diversas orientaciones y disciplinas (Simone de Beauvoir, Gayle Rubin, Rosi Braidotti, Paula England, Sandra Harding, Dorothy Smith, Helen Longino, Celia Amorós, Judith Astelarra, Pilar Ballarín, Ester Barberá, M<sup>a</sup> Ángeles Durán, Consuelo Flecha, Alicia Puleo, Amelia Valcárcel, Beatriz Moncó, Aurelia Martín Casares, Marina Subirats, Concepción Fernández Villanueva, entre otras) han contribuido a marcar las pautas de lo que significa abordar una investigación desde una perspectiva de género. Reflexión sobre el género y la perspectiva de género, recogida en el capítulo 2, que nos ha permitido situarnos y situar al lector en las implicaciones de una investigación hecha desde una perspectiva de género: una investigación crítica, relacional, respetuosa con las personas y hecha desde la conciencia de ser un sujeto -mujer-, situado. Una forma de entender la investigación que se puede situar dentro del empirismo social que considera la ciencia como producto social en la que el diálogo crítico se convierte en una cuestión central; diálogo crítico en el

que la transparencia, la honestidad y el rigor se vuelven exigencias ineludibles en el contexto de cada investigación particular.

El carácter crítico es esencial en la perspectiva de género y lo es desde el momento en el que se trata de poner de manifiesto la persistencia de importantes desigualdades siendo el objetivo final la consecución de una mayor libertad y equidad, con la conciencia de que en el mundo social decir es una forma de hacer.

De muchas de las aportaciones de las investigadoras feministas se ha tomado la idea de superar las barreras interdisciplinarias, de manera que tanto en el capítulo 4, que aborda al elección de estudios universitarios, como, especialmente, en el que aborda el género, se han tenido en cuenta las contribuciones a la cuestión desde muy diversas disciplinas, lo que no obsta para privilegiar la mirada sociológica.

En el capítulo 2 además de las reflexiones sobre la forma de abordar la investigación se han obtenido importantes aportaciones sustantivas para entender lo que es el género, su carácter multidimensional y las identidades y las relaciones de género, así como una visión general de la situación actual de las relaciones de género. Situación marcada, incluso en los países con una mayor igualdad de género, por una profunda brecha entre la igualdad legal y la real, por la persistencia de la desvalorización de lo relacionado con las mujeres y lo femenino- a veces enmascarada en el discurso de la excelencia-, por una proliferación de formas de entender el feminismo, por una emergencia del feminismo en la población más joven que algunos consideran el inicio de una tercera ola feminista y, en contraste, por una lucha cada vez más global y organizada desde las posiciones más conservadoras y religiosas contra lo que denominan “ideología de género”. Lo que contribuye a la polisemia y la carga de valor del término género y lo sitúa en un lugar cada vez más central en la reflexión política y social.

Otra característica fundamental del género es su carácter relacional ya que permite abordar la relación hombre- mujer, femenino-masculino, estructura-identidad, natural-cultural (entre otras). Por ello, pese a los problemas que suscita, se defiende el uso del concepto género y la separación sexo-género así como de la perspectiva de género en la investigación, al tiempo que se defiende el uso del genérico mujeres pero siempre en relación con otras variables que lo contextualizan.

El capítulo 3 se ocupa de las diferentes formas en las que se ha abordado la elección en sociología. Obviamente, al ser un tema tan amplio -ya que la capacidad de elección enlaza con la tradicional polémica estructura-agencia-, ha sido necesario acotar y seleccionar las contribuciones; selección que se ha hecho en base a diferentes criterios. Además de una selección temporal, excluyendo a los autores más clásicos, se han incluido los autores que más han influido y he incorporado a mi visión (Elias, Bourdieu y algunas contribuciones desde las nuevas sociologías del individuo); pero también se ha indagado en otras formas de entender la elección con gran importancia en la sociología de la educación (individualismo metodológico, TER y TAR) que no parecía sensato rechazar sin conocerlas. Además, se han incluido las reflexiones de algunos autores de finales del XX (Beck, Giddens, Lash, Bauman) que hablan de una nueva forma de sociedad (segunda modernidad, modernidad tardía, sociedad reflexiva etc.) en la que la elección toma un papel cada vez más central.

Pues bien, partiendo de esta idea, -la de una sociedad en la que la complejidad y el cambio son la norma y en la que, según algunos autores, la agencia se separa de la estructura o, al menos, la relación se vuelve más compleja-, la creciente sensación de indeterminación y libertad lleva, en ocasiones, a centrar la mirada en las preferencias individuales sin contemplar la génesis social de dichas preferencias o a olvidar las preferencias centrándose solo en las condiciones económicas de posibilidad. Una sociedad en la que, tal como señala Martuccelli, las formas de dominación van cambiando y aparecen nuevas formas ligadas a la responsabilización



a través, por ejemplo, de pruebas; aparente e institucionalmente iguales para todos, pero a las que las personas se enfrentan desde posiciones y con soportes muy diferentes.

La pregunta central que surge de las diferentes lecturas es cómo compaginar las innegables regularidades que evidencia el análisis estadístico con la también innegable, capacidad de agencia de las personas. Teniendo en cuenta, además, que no solo son cuestiones relacionadas con las posibilidades económicas las que llevan a unas u otra elecciones sino también cuestiones de carácter cultural y social (significados, valores, etc.), lo que se manifiesta de forma especialmente clara en el caso del género.

Entre las propuestas más sugerentes para dar respuesta a estas cuestiones nos decantamos por la de Bourdieu quien precisamente trata de integrar, mediante una serie de conceptos útiles para la investigación empírica, estas cuestiones explicando las elecciones de las personas tanto por su situación en el espacio social (posesión de diferentes tipos de capital) como por unas preferencias ligadas a unos determinados hábitos (principio no elegido de todas las elecciones). Y es precisamente la cuestión de las preferencias la que más nos aleja de propuestas cercanas a la elección racional en las que se propone considerar las preferencias como exógenas, ya que, además de la búsqueda de regularidades sociales mediante procedimientos de carácter estadístico, en nuestra propuesta es central comprender la génesis de las elecciones y las preferencias mediante la aproximación a las trayectorias individuales y al punto de vista de quienes eligen.

No obstante, la propuesta de Bourdieu, que está en la base de nuestra aproximación al fenómeno de la elección, no se sigue de forma ortodoxa y está complementada y matizada por las aportaciones "iluminadoras" de otros muchos autores, entre los que destacamos a Elias con su insistencia en la consideración de la procesualidad e interdependencia de las personas así como la sus argumentaciones contra la falsa dicotomía individuo/sociedad señalando que la percepción de lo social como lo externo al individuo es solo una forma concreta de entender la relación. Lo social a un tiempo construye y posibilita, y es solo al examinar referentes empíricos concretos cuando se pueden observar los grados de libertad que, respecto a una determinada elección, tiene un individuo o grupo. También han sido relevantes las críticas de algunos sociólogos que se incluyen dentro de las nuevas sociologías del individuo, especialmente Lahire y Martuccelli.

Las reflexiones que se muestran en este capítulo han formado, junto con las del capítulo anterior, la base intelectual y teórica que ha facilitado la aproximación a nuestro objeto de estudio, y es a partir de ellas que comienza a gestarse un concepto, *espacio social de elección*, que como concepto abierto, en y para la investigación, irá tomando forma durante el proceso de investigación empírica

La segunda parte está formada por dos piezas muy diferentes, pero necesarias ambas para aproximarnos a nuestro objeto de estudio, la elección de estudios de trabajo social. Por ello el capítulo 4 se centra en la elección de estudios universitarios y el 5 en el trabajo social y ambos confluyen en la parte final del capítulo 5, cuando se aborda la revisión bibliográfica de la elección de estudios de trabajo social.

El capítulo 4, que aborda la revisión bibliográfica sobre la elección estudios universitarios, se ha estructurado en tres apartados. Los dos primeros, centrados en las aportaciones más relevantes a la temática en el ámbito internacional, se ocupan respectivamente de las aportaciones desde la sociología de la educación y de las aportaciones desde una perspectiva de género independientemente de la disciplina. El tercero se centra en la bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en el caso español. En todos los casos la búsqueda se ha orientado tanto a conocer las principales perspectivas teóricas desde las que se aborda la cuestión como la forma de investigarlas así como las conclusiones sobre el estado de la cuestión.

Respecto a la sociología de la educación, destaca en su aproximación el interés por las desigualdades sociales y el papel del sistema educativo a la contribución o reducción a las mismas. En el caso de la elección de estudios son dos tendencias teóricas las que predominan: por una parte el individualismo metodológico y/o la elección racional y por otra las sociologías críticas, ambas con grandes aportaciones a la cuestión. Destacan también los intentos de aproximar ambas perspectivas, por ejemplo, Gambetta (1987) o Hatcher(1998). En España la línea predominante es la cercana a la elección racional, desde la que también se propone la aproximación e integración de ambas formas de abordar las elecciones. Nosotros consideramos difícil integrar ambos enfoques ya que, por una parte, siempre se parte de una posición más cercana a uno de ellos y, por otra, algunos de estos intentos parten de una determinada interpretación del pensamiento bourdesiano al que se acusa de determinismo y de excluir el pensamiento racional y estratégico. Sin embargo, a nuestro juicio y desde nuestra visión de Bourdieu, su propuesta precisamente trata de conjugar la innegable posibilidad de elección (por pequeño que sea el margen de acción en algunos casos) y, por tanto, la capacidad de agencia y reflexividad de las personas, con los condicionamientos debidos a su posición particular dentro del espacio social y su *habitus* y en ella no está excluida la racionalidad entendida como maximización de beneficios, se considera una más entre las muchas formas posibles de racionalidad.

Con la expansión del sistema educativo, se han ido desplazando hacia niveles más altos las desigualdades por lo que la atención a la universidad y a los estudiantes universitarios es cada vez mayor. Una universidad marcada por la diversificación y la masificación en la que aumenta el número de universidades, de carreras y de alumnos. Una universidad que pasa de ser elitista, con una composición social muy homogénea, a ser una universidad con unas jerarquías mucho más marcadas entre unos y otros estudios y con un estudiantado cada vez más heterogéneo.

Pero, sin duda, uno de los mayores cambios en el mundo universitario es el protagonizado por las mujeres, que pasan de tener prohibido su acceso a ser mayoría entre el estudiantado de un gran número de países, incorporándose a estudios y profesiones hasta entonces reservadas a los varones, lo que produce una tendencia creciente hacia la equidad. Cambio que se produce con una clara asimetría ya que, en general, son las mujeres quienes se incorporan a estudios “de varones” pero no lo contrario, por la asimetría valorativa entre unos y otros. Sin embargo, dicha tendencia comienza a estancarse e incluso a revertir durante la década de los noventa por lo que, especialmente desde principios del presente siglo, se incrementa el número de investigaciones que tratan de explorar, describir, explicar y comprender tal cambio en la tendencia. A partir de ahí se describen una serie de patrones que se repiten de forma bastante regular en la mayor parte de los países: infrarrepresentación de mujeres sobre todo en los campos científico-técnicos especialmente en las TIC y sobrerrepresentación en educación y ciencias de la salud, por lo que el eje central que marca la diferencia es el cuidado y la atención a los otros. Patrones que se dan con más fuerza en los países industriales más avanzados. El peligro de la extensión y generalidad de estos patrones es que llevan a la creencia de que se deben a características diferenciales de varones y mujeres por lo que es importante subrayar la existencia de importantes excepciones tanto temporales como espaciales.

Las explicaciones que se han dado a esta segregación horizontal son muy variadas: desde la existencia de diferentes capacidades innatas en varones y mujeres, hasta una socialización diferencial, pasando por aquellos que sitúan el origen de las diferencias en las preferencias de las mujeres y su interés en compaginar la vida profesional y personal. Además, la mayor parte de las investigaciones y políticas sociales se dirigen a explicar el porqué de la escasa presencia de mujeres en los estudios y actividades científico-técnicas, pero son muchas menos las que investigan y promueven una mayor presencia de varones en estudios y actividades tradicionalmente asociados a las mujeres.

En España la gran transformación de la universidad se inicia con la Ley General de Educación de 1970, cuando se incorporan los estudios de diplomatura, surgen nuevas licenciaturas y aparecen nuevas vías de acceso (se crea la UNED y se permite el acceso vía FP) que facilitan la incorporación de personas con un nivel económico familiar más bajo.

Existe acuerdo en señalar que tanto el origen social, que se concreta especialmente en el nivel educativo familiar, como el género son factores clave para explicar la elección de estudios universitarios pues, aunque se analizan otros factores explicativos (tipo de colegio, rendimiento académico, elecciones anteriores, autoconcepto, prestigio de la profesión, entre otras), la mayoría están, a su vez, relacionados con estos dos factores. Son muchos los estudios que se centran en la influencia del origen social o en la del género en la elección de estudios, pero son muchos menos los que estudian la interacción de ambos factores. Por otra parte, están las investigaciones que se centran en los motivos de la elección, que normalmente se refieren a motivos declarados y reconocidos por los actores. La mayor parte de las investigaciones se han hecho a través de cuestionarios en los que se presenta un listado de posibles motivos ante los que las personas investigadas han de posicionarse. Los listados de motivos son muy variados pero en general se agrupan en: motivaciones intrínsecas o expresivas, ligadas a las preferencias, los gustos y el autodesarrollo; extrínsecas o instrumentales y profesionales. Algunas investigaciones, además del porqué, preguntan por el cómo y otras incluso se centran en el cómo desplazando de este modo la mirada hacia la elección como proceso. Además, aunque menos, hay importantes contribuciones de carácter cualitativo que profundizan en los significados de la elección y en la elección como proceso.

El contacto y la reflexión con todas estas contribuciones ha sido fundamental para el desarrollo de la tesis ya que ha permitido tener más claras las características concretas y particulares del sistema educativo español y las principales perspectivas teóricas y conceptos utilizados. Así mismo ha sido muy sugerente para la elaboración del diseño de la investigación empírica. Entre otras cuestiones porque hemos visto más clara la necesidad de combinar un enfoque estadístico que permita describir las tendencias y patrones en la elección, así como la situación del trabajo social en relación con otras titulaciones, con una apertura cualitativa centrada en la visión de las personas implicadas marcando el énfasis en la elección como proceso y en los significados.

En el capítulo 5 se aborda la historia y la situación actual del trabajo social desde una perspectiva de género observándose que tanto la génesis como la identidad profesional, la imagen social y la situación en los campos profesional y universitario están claramente marcados por su condición generizada. De manera que comparte con otras profesiones con una mayoría de mujeres una serie de características entre las que destacan un menor prestigio, menores salarios y una condición de subalternidad respecto a otras profesiones. Así mismo, su situación en el campo universitario está marcada por la falta de unos modelos teóricos propios, siendo considerado este como uno de los principales retos actuales. Además, dentro del trabajo social, a pesar de seguir siendo una profesión formada en su gran mayoría por mujeres, se siguen reproduciendo unas relaciones de género tradicionales que se manifiestan en una marcada segregación vertical ya que, en general, es la minoría de varones quien ocupa los puestos de mayor prestigio, mejor pagados y con más poder. Además, se ha de destacar que la incorporación de la perspectiva de género se produce algo más tarde en trabajo social que en otras ciencias sociales y que dicha perspectiva permite iluminar y comprender muchas de las tensiones (disciplina/profesión, práctica/teoría, ciencia/técnica, gestión/intervención, control/cambio; individual/estructural, cuidado/justicia) y las crisis de identidad que desde sus orígenes recorren el trabajo social.

También se refleja en este capítulo la revisión de las diferentes investigaciones sobre la elección de trabajo social que ha sido fundamental, tanto desde un punto de vista metodológico como sustantivo, para la elaboración

del diseño de las investigaciones del capítulo 8. Por una parte, la riqueza de las investigaciones que abordan la elección como proceso e incluyen tanto aproximaciones cuantitativas como cualitativas, y, por otra, la existencia de similitudes tanto en el proceso de elección -presencia mayoritaria de mujeres; motivos declarados que giran en torno a una inespecífica idea de ayuda; la posible influencia de problemas familiares, el contacto previo con trabajadores sociales y servicios sociales, la experiencia en voluntariado y los valores políticos y/ religiosos en la elección- así como la existencia de una serie de preocupaciones que centran la investigación en los últimos años: la relación entre valores altruistas y pragmáticos en la elección; la orientación hacia la ayuda individual o hacia la justicia social, y, sobre todo, la introducción creciente de la perspectiva de género.

Algunas de las investigaciones, sobre todo en el ámbito anglosajón, donde en los últimos años ha descendido el número de varones, se centran en las causas de la no elección de los varones encontrando que la imagen de profesión femenina -que puede ser problemática para su identidad, especialmente entre otros varones-, los bajos salarios y el bajo estatus profesional son las principales razones. Además, entre los que lo eligen, encuentran un distanciamiento hacia la elección al depositar la responsabilidad en otras personas así como cierto grado de tensión entre su identidad profesional y la de género. En otros estudios se pone de manifiesto la compleja intersección entre el género y otras formas de desigualdad en la elección así como la invisibilidad del género en muchos de los relatos sobre la elección.

La tercera parte de la tesis incluye la investigación principal, de carácter empírico, que a su vez consta de un conjunto de investigaciones particulares realizadas con diferentes objetivos mediante un conjunto heterogéneo de formas de obtención, análisis e interpretación de los datos, entendidos estos en un sentido muy amplio. Es en esta parte donde el concepto de *espacio social de elección*, que se ha ido forjando en las reflexiones de los capítulos anteriores, toma forma y se concreta en la investigación empírica. Dicho concepto, abierto y elaborado por y para la investigación empírica, surge de la necesidad de utilizar un concepto que permitiera integrar el abanico de opciones más o menos posibles, pensables y probables en relación con un grupo. Obviamente se relaciona con el concepto de espacio social de Bourdieu y, en ese sentido quiere resaltar la importancia de considerar la elección como un proceso social en el que la posición de una persona en el espacio social conlleva un diferente conjunto de posibilidades con diversas probabilidades. También se relaciona con el concepto de espacio muestral como conjunto de todos los posibles resultados. Sin embargo no se trata de formularlo matemáticamente en el sentido de definir con exactitud el conjunto de todas las posibilidades y sus probabilidades, sino más bien, de usarlo como concepto útil que permite, por ejemplo, comparar el espacio social de elección de las mujeres a principios y finales del siglo XX, comparar el espacio social de elección de varones y mujeres en un momento del tiempo o preguntarnos como varía el espacio social de elección de las mujeres según su origen social en un momento del tiempo. Se trata de poner de manifiesto que cuanto más próximas están dos personas en el espacio social (incluyendo el género en dicho espacio) más parecido será su espacio social de elección, lo que, por una parte, explica las regularidades estadísticas y, por otra, deja intacta la capacidad de agencia de las personas, una capacidad de agencia situada y contextualizada en un determinado espacio social de elección. Espacios sociales caracterizados por ser abiertos (por la permeabilidad de sus límites, en el sentido de que es muy poco probable pero sí posible transgredirlos), y dinámicos. Además, como concepto abierto se puede aplicar también no solo a quienes eligen sino también a lo que se elige; de manera que hablar de *espacio social de elección de trabajo social* remite tanto a la idea de cuáles son los grupos sociales que tienen más tendencia o menos a elegir trabajo social como a la de considerar el trabajo social como una opción más entre otras posibles, es decir, la idea de que solo en relación con la no elección de otras opciones, y por tanto de su situación y percepción dentro del campo académico y profesional, es posible contemplar y entender la elección de trabajo social.

En los capítulos 6 y 7 nos hemos aproximado a la elección de estudios universitarios desde la distancia de los datos estadísticos, buscando regularidades, buscando patrones de comportamiento ligados al género y al origen social, buscando describir el paisaje en el que situar unas prácticas y unos discursos concretos sobre la elección; buscando encontrar y describir esos *espacios sociales de elección* que marcan los límites -permeables, difusos y variables-, ligados a diferentes grupos.

En el capítulo 6, mediante el análisis de datos secundarios, se aborda en perspectiva histórica la elección de estudios universitarios en España centrándonos en la paulatina incorporación a la universidad de las mujeres y comparando los espacios sociales de elección de unos y otras y sus variaciones a lo largo del tiempo, siempre en relación con los discursos sobre la educación de las mujeres y los diferentes cambios en el sistema educativo. Además, se sitúa el trabajo social dentro del campo universitario en relación con otros estudios y en relación con la elección desde una perspectiva de género.

Entre las principales conclusiones se observa una tendencia hacia la equiparación de los espacios sociales de elección de varones y mujeres hasta mediados de los noventa, cuando se produce una ralentización, estancamiento e incluso, en algún caso, intensificación de las diferencias, lo que coincide con lo descrito en la bibliografía internacional sobre los países más industrializados. La tendencia hacia la equiparación ha tenido un carácter asimétrico ya que han sido las mujeres quienes se han ido incorporando a estudios hasta entonces reservados a varones, pero no lo contrario. Cuanto más se desagregan los datos, más palpables se hacen las diferencias: la presencia de varones y mujeres en los diferentes ámbitos es muy desigual y se puede hablar tanto de permanencias como de cambios: la presencia de mujeres es muy alta en ciencias de la salud, seguida de humanidades y algo menos en ciencias sociales; en ciencias es donde se da una mayor igualdad y es en los estudios técnicos donde la presencia de mujeres es menor excepto en los relacionados con la alimentación o el cuidado. No se constata la identificación entre varones-ciencias/ mujeres-letras que tiene mucho que ver con una visión de la ciencia muy generizada en la que las ciencias duras y especialmente la física son las consideradas como verdaderas ciencias mientras se excluyen de esta consideración las ciencias sociales y, en menor medida, las ciencias de la salud. El eje diferenciador entre las elecciones de unas y otros que se perfila con mayor claridad es el del cuidado y atención a los otros. Por lo que, pese a los grandes cambios acaecidos en algo más de un siglo de presencia de las mujeres en la universidad, sigue existiendo una clara asociación entre el sexo y el tipo de estudio elegido o lo que es lo mismo, los espacios sociales de elección de varones y mujeres siguen siendo diferentes, por lo que, tal como dice Bourdieu, se puede hablar de *permanencia en el cambio*. Pero es importante subrayar que aunque persisten patrones de elección diferentes, eso no significa que dichos patrones no hayan ido cambiando a lo largo del periodo, de manera que estudios que en un determinado momento eran impensables o muy poco probables para las mujeres constituyen en otro momento estudios muy probables, lo que significa que es el género y no características inherentes a varones y mujeres lo que incide y explica los diferentes patrones de elección de unos y otras.

En cuanto al Trabajo Social y su situación en el campo universitario, comparte con otras profesiones concebidas y desarrolladas por y para mujeres (o con una mayoría de mujeres) una misma forma de acceso a la universidad y una problemática similar. Todas ellas se van incorporando a la universidad como diplomaturas a partir de la LGE y su integración implica una doble adaptación: por una parte, los estudios y la profesión como conjunto y, por otra, las mujeres individualmente (docentes, profesionales y estudiantes) han de integrarse en un mundo concebido por y para los varones. Lo que conlleva que ciertos rasgos de desvalorización y subordinación ligados a lo femenino se perpetúen en el acceso a la universidad: surgen como carreras de primer ciclo en las que, en gran medida, la tutela o supervisión recae en docentes y profesionales de otros estudios: (Enfermería-Medicina; Magisterio-Pedagogía; Trabajo Social-Psicología y Sociología). Por lo que, en general, y aunque en la

actualidad todas ellas son grados, en el entramado de jerarquías que conforman el campo universitario se encuentran siempre en los lugares inferiores. Y son estudios que siguen estando entre los que tienen un mayor porcentaje de mujeres entre los estudiantes. En el caso del trabajo social el porcentaje de varones, que partía de cero ya que las escuelas de asistencia social surgieron para mujeres, se incrementa entre finales de los sesenta y mediados de los noventa llegando a ser un 20%, pero desde entonces se observa una tendencia hacia el estancamiento e incluso la inversión, la cual, aunque es necesaria más investigación y más tiempo, apunta a que es mayor en el caso de las grandes ciudades.

En el capítulo 6, excepto alguna referencia al origen social, se ha tratado como conjunto a varones y mujeres, sin embargo, no todas las mujeres, o todos los varones, comparten un mismo espacio social de elección, por lo que en el capítulo 7 se ha querido profundizar en la situación actual del Grado de Trabajo Social en los espacios sociales de elección teniendo en cuenta tanto el género como el origen social y situándolo en relación con otras titulaciones. Y se ha querido indagar en las preferencias. Para ello nos hemos situado en el momento previo a la elección y hemos tomado como población investigada a los estudiantes de segundo de bachillerato de la Comunidad de Madrid matriculados en Ciencias Sociales y Humanidades. Los detalles del porqué de esta población y de la muestra están expuestos en el capítulo correspondiente. Como instrumento se utilizó un cuestionario autocontestado; la muestra final, después de la depuración, estuvo integrada por 527 estudiantes de 24 colegios. Como indicadores del género y el origen social se han utilizado respectivamente el sexo y el nivel educativo familiar (NEF), obtenido a partir del nivel de estudios de los progenitores.

Entre las conclusiones más importantes (detalladas en las conclusiones de dicho capítulo) destacamos la influencia de las matemáticas en la elección del tipo de bachillerato, lo que contrasta con el énfasis percibido sobre la falta de condicionantes en la elección presente en una mayoría; la relación del NEF con el acceso a la universidad o a CFGS: cuanto mayor es el NEF, más intención de ir a la universidad y mayor tendencia hacia los dobles grados, por lo que la anterior distinción social entre diplomaturas y grados tiende a reproducirse entre grados y dobles grados. Además, las preferencias de los estudiantes de los bachilleratos de Ciencias Sociales y Humanidades se inscriben, excepto raras ocasiones, en un ámbito restringido que excluye todos los estudios universitarios en el ámbito de las ciencias y las ingenierías, lo que significa que el espacio social de elección de estos estudiantes es mucho más restringido que el de quienes estudian el bachillerato científico.

Para elaborar los mapas de preferencias según sexo y NEF se seleccionaron doce titulaciones dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanidades. Del análisis cabe destacar que la marca de género se manifiesta especialmente en tres titulaciones: Educación Infantil, Primaria y Trabajo Social, mientras que se observan patrones diferentes por NEF, especialmente en los grupos con NEF más alto y más bajo, de manera que en las titulaciones procedentes de antiguas diplomaturas son las personas con NEF más bajo las que tienen las medias de preferencia más altas, mientras que en los grados procedentes de antiguas licenciaturas son los estudiantes con NEF muy alto los que tienen una mayor preferencia. Este último hallazgo es importante ya que, desde la elección racional, se explicaba la distinta preferencia según el origen social por diplomaturas y licenciaturas como elección estratégica que tiene en cuenta los costes y beneficios; sin embargo, las diferencias se mantienen en grados que tienen un coste y duración similares, por lo que cabe achacar las diferencias más a los diferentes significados que unos y otros estudios tienen para diferentes grupos sociales.

Cuando se tienen en cuenta tanto el NEF como el género, los patrones se vuelven más complejos, pero se observan patrones muy claros que permiten obtener algunas conclusiones importantes entre las que destacamos:



- En algunas de las titulaciones pesa más la carga de género que el origen social, y viceversa, pero ambas interactúan de manera que, por ejemplo, el grupo de mujeres con NEF más alto tiende a situarse en los grados con mayor carga social (ADE y Economía en un extremo y Educación Infantil y Primaria en el otro), más próximas a las preferencias de los varones que a las del resto de las mujeres.

- Trabajo Social se sitúa entre las titulaciones que tienen una clara carga tanto de género como social: son siempre las mujeres las que tienen una media más alta de preferencia, pero estas varían también en relación con el NEF. Lo más destacable es que el Grado de Trabajo Social queda prácticamente fuera, -o es muy improbable-, del espacio social de elección de las mujeres con NEF muy alto y del conjunto de los varones en quienes el Grado de Trabajo Social, con variaciones, se sitúa entre los grados con una media más baja de preferencia.

Finalmente, lo que se pone de manifiesto en este capítulo es que las preferencias por unas u otras titulaciones, que muchas veces tienden a identificarse con meras preferencias individuales, están claramente influidas por el género y el origen social así como por elecciones previas, entre otras el tipo de bachillerato. Hay que tener en cuenta que en este capítulo no se habla de elecciones sino de preferencias por lo que no se tiene en cuenta la limitación de las notas de acceso y corte ni otros condicionantes de tipo económico, ya que no se pregunta por la titulación en la que se van a matricular sino que se pide que califiquen de 0 a 10 cada una de las titulaciones propuestas, donde 0 significa que nunca la elegirían y 10 que seguro la elegirían. Lo que pone en cuestión teorías como la de Hakim que sitúan el origen de las desigualdades en preferencias de carácter individual ligadas a valores personales y no a la estructura social, o quienes como Goldthorpe consideran las preferencias como exógenas a lo social o Ceci et al (2014) que considera que el estatus de las mujeres en la ciencia es producto de decisiones personales. El problema, de nuevo, tal como señala Elias está en la oposición entre personal o individual, de una parte, y social, de la otra. Las elecciones son individuales y personales, pero se hacen desde una identidad construida socialmente por lo que personas más próximas en el espacio social (incluido el género en dicho espacio) tendrán *habitus* similares y preferencias más cercanas, además de diferentes conjuntos de oportunidades.

Aquello que suele separarse mentalmente como si fueran dos sustancias distintas o dos capas distintas del ser humano, su “individualidad” y su “condicionamiento social”, no son en realidad más que dos distintas funciones de los seres humanos en sus relaciones mutuas, funciones que no pueden existir la una sin la otra: son expresiones para designar el actuar específico de la persona individual en relación con sus congéneres, y su maleabilidad, su carácter susceptible de ser influenciado por el actuar de otros, para designar la dependencia de otros respecto a él y la dependencia de él respecto a otros, son expresiones para designar su *función de cuño* y su *función de moneda* (Elias, 1990a: 80-81)

Y esta función de cuño y de moneda es la que no se puede olvidar. Decir que lo personal es social y que se elige desde un *habitus* particular no significa que no haya un abanico de posibilidades, un espacio social de elección, para cada individuo. Por lo que no significa en modo alguno negar la capacidad de agencia, pero una agencia situada. De manera que al abordar, tal como se hace en el capítulo 8, la experiencia y la percepción del proceso de elección entre quienes han elegido trabajo social, la reflexión ha de enmarcarse en los patrones y tendencias vistos en los capítulos anteriores. Como señala Bourdieu “¿Quién soñaría en evocar un viaje sin tener una idea del paisaje en el cual transcurre?” (2011: 128).

El capítulo 8 y último se centra en el proceso de elección y en la percepción que del mismo tienen los actores. La investigación se hizo mediante un proceso de aproximaciones sucesivas, tanto cuantitativas como cualitativas a lo largo de tres cursos académicos en los que la población investigada fueron los alumnos matriculados cada curso en primero del Grado de Trabajo Social de la Complutense. Puesto que las

conclusiones se exponen con detalle al final del capítulo, se destacan aquí solo las más relevantes, especialmente en relación con el género:

- El alumnado está formado en su mayoría por mujeres, estudiantes de primera generación, con un NEF más bajo que el del conjunto del estudiantado universitario y las trayectorias más frecuentes son lo que hemos denominado *trayectorias en zig-zag*, es decir trayectorias largas vía CFGS o trayectorias no coherentes o truncadas. Se pueden distinguir tres grupos con posiciones discursivas diferentes: los procedentes del ciclo de integración, los que no han elegido trabajo social como primera opción y los varones.
- En general reconocen en el entorno, e incluso en ellos mismos, un gran desconocimiento y una mala imagen del trabajo social que se acentúa en los varones y mujeres con alto estatus, que son quienes reciben mayores presiones en contra del trabajo social. Sin embargo, en ningún caso se relaciona de forma espontánea esta imagen con la presencia mayoritaria de mujeres. Solo cuando se pregunta por esta presencia mayoritaria de mujeres aparece la imagen del trabajo social como profesión de cuidado ligada a las mujeres, imagen que aleja a los varones, aunque todos reconocen la existencia dentro del trabajo social de una clara segregación vertical ocupando los varones los puestos de mayor prestigio y poder.
- Tienden a considerar la elección como un proceso de decisión individual en el que el factor que reconocen más condicionante es la nota. Sin embargo, cuando relatan el proceso describen múltiples situaciones de interacción en las que la familia y especialmente la madre adquieren, junto a los amigos, una especial relevancia.
- Hay una gran variabilidad en los motivos descritos de la elección, aunque se pueden encontrar aspectos comunes para algunos grupos y/o para la mayoría. Quienes presentan un patrón más común son quienes proceden del CFGS de Integración Social, que consideran el trabajo social como una forma de continuar sus estudios necesaria para poder progresar en su trabajo. En general, aparecen como motivaciones, con mayor o menor generalidad, todas las que recoge la bibliografía internacional: experiencias familiares y personales previas, motivaciones políticas, deseo de justicia y cambio social, contacto previo con el trabajo social y los servicios sociales, etc., pero también, como en todos los estudios, aparece el deseo de ayuda como principal motivador de la elección. Un deseo de ayuda, en muchas ocasiones, inespecífico, que funciona como legitimador de la elección especialmente entre quienes menos conocen el trabajo social y quienes no lo han elegido como primera opción. En general la idea de ayuda ligada a la implicación, la vocación y una forma de ser -“somos las típicas amigas que siempre estamos para ayudar” o “desde siempre me ha gustado ayudar”-, aparece más entre las mujeres, mientras los varones, más preocupados por la imagen del trabajo social, defienden el carácter técnico, científico y profesional de la ayuda. Aparece también en los grupos la idea de una ayuda horizontal que oponen a la ayuda tradicional de carácter benéfico-asistencial que identifican con un tipo de ayuda religiosa. Y, especialmente en quienes proceden del CFGS de Integración Social, la idea de la ayuda se relaciona con el cambio social, de manera que se caracteriza el tipo de ayuda propia del trabajo social como una ayuda de carácter estructural que busca el cambio social y no solo como una ayuda directa, aunque estas ideas aparecen mucho más en los grupos de discusión que en las respuestas individuales de los cuestionarios, donde la referencia al cambio y la justicia social se da en mucha menor medida. Del mismo modo, aunque en los cuestionarios siempre están muy por encima los motivos de carácter altruista frente a las motivaciones instrumentales, cuando se profundiza se observa que es un complejo entramado de circunstancias, experiencias, condicionamientos, significados y motivos los que llevan a una elección en la que influyen tanto motivaciones intrínsecas como instrumentales.

- El género no aparece en ningún caso de forma explícita en los relatos y discursos sobre la elección hasta que no se plantea explícitamente la cuestión: es entonces cuando cambia el discurso y cambia el lenguaje, que pasa a ser menos espontáneo y más aprendido, especialmente cuando se recurre a explicaciones de género. Las cuales van apareciendo cada vez con más frecuencia en los tres años que ha durado la investigación, que en los tres casos se ha hecho cuando los alumnos llevaban algo más de dos meses de curso. De hecho, en los grupos, en las cuestiones de género, se hace referencia constante a lo aprendido en lo que llevan de curso tanto en las clases como en el contacto con el resto del alumnado, y una de las afirmaciones que aparecen en varios de los grupos de discusión es que no se concibe una persona estudiante de trabajo social no feminista. Pese a ello, en las respuestas individuales a la pregunta abierta del cuestionario sobre la sobrerrepresentación de mujeres en el alumnado de trabajo social, son mayoría quienes, desde una perspectiva esencialista, lo explican por la existencia de una serie de características femeninas que se corresponden claramente con los rasgos atribuidos a las mujeres en el estereotipo tradicional de género. Aunque también son frecuentes quienes lo matizan afirmando que estas diferencias son debidas a la educación y quienes explican la presencia mayoritaria de mujeres por haber sufrido y estar más cerca de las injusticias. Es una pregunta que, además, crea reticencias, hasta el punto de ser la que tiene una mayor tasa de no respuesta y personas que manifiestan su disgusto por este tipo de preguntas. En los grupos de discusión prácticamente desaparecen las respuestas de carácter esencialista y, sobre todo en los grupos de mujeres o con mayoría de mujeres, las explicaciones sobre la ausencia de varones se centran en el miedo a que el grupo de iguales ponga en duda su virilidad y por eso tienden a considerar a los compañeros varones como hombres libres, valientes y *aliados feministas*. Pero más allá del discurso explícito, las diferencias de género, incluso entre quienes eligen trabajo social, aparecen reflejadas en los relatos. Ya se ha hecho mención a algunas de ellas; otras son los diferentes estudios alternativos o un mayor interés por la política como actividad ligada a la toma de decisiones por parte de los varones.

Por lo tanto, se ha de recalcar la invisibilidad tanto del origen social como del género - los dos principales ejes que, tal como se ha visto en capítulos anteriores, conforman los espacios sociales de elección- en los relatos sobre la propia elección, especialmente de este último, ya que el origen social, aunque en pocos, sí aparece en alguno de ellos. Lo que no significa que su influencia no sea reconocida por una mayoría, especialmente el género, por la evidencia de una mayoría de mujeres entre los estudiantes. Pero lo que se reconoce, se asume y se explica a nivel global desaparece completamente en los relatos individuales sobre la elección al haberse incorporado y formar parte de un *habitus* que se percibe y es el propio yo, una identidad construida socialmente en la que el género sigue ocupando un importante papel que se concreta, entre otras cosas, tal como señala Marina Subirats (2013), en una forma diferente y más actualizada de “ser para otros”. Por lo que, aunque, al menos de forma consciente, ha desaparecido de la identidad todo lo ligado al discurso de la inferioridad, permanece arraigado el discurso de la excelencia, más admisible en la sociedad actual. Lo que es compatible con la tesis de Charles y Bradley (2002, 2009) según la cual persiste un esencialismo igualitario admitido que se concreta en la frase “iguales pero diferentes” que lleva a considerar como elecciones libres las hechas desde un yo profundamente generizado, lo que además no puede desligarse de la permanencia de una clara jerarquía valorativa por la que todavía los espacios y profesiones ligadas a las mujeres y lo femenino están menos valoradas.

Además, el género está tan presente y con tanta constancia en la vida social que Lahire se refiere a la sociedad como una *institución total* respecto al género, al considerar que las acciones son resultado tanto del pasado incorporado como de la situación presente y activarse las disposiciones en mayor o menor grado por el mayor o menor número de situaciones en las que pueden hacerlo. La sobresaturación de situaciones que

remiten a diferencias de género es lo que explica que las coerciones sean “raramente sentidas como tales, o en todo caso, mucho menos fuertes que otros tipos de obligaciones sociales”. (Lahire, 2012:88).

Pese a ello, y reconociendo la influencia en las elecciones de los rasgos de la masculinidad y feminidad hegemónica así como su pervivencia en las prácticas y discursos de quienes eligen, incluidas las personas que han elegido trabajo social, ha de resaltarse también la cada vez mayor presencia de prácticas y discursos contrahegemónicos en el alumnado de trabajo social, en un proceso de aprendizaje y cambio lleno de contradicciones y difícil en el que la incorporación creciente de la perspectiva de género choca con unas disposiciones previas y con la presencia de modelos y referencias constantes que refuerzan dichas disposiciones.

Las diferentes conclusiones reafirman la importancia de multiplicar las formas de aproximación hacia lo social. La riqueza, complejidad y procesualidad de la elección así como la importancia de los significados son mucho más accesibles desde aproximaciones cualitativas, pero estas han de enmarcarse e interpretarse en el contexto de unas tendencias y patrones que solo la aproximación de carácter estadístico permite detectar.

Las elecciones de estudios de hoy, todavía sesgadas por el género, marcarán durante mucho tiempo la estructura por género de las profesiones que, a su vez, funcionarán como modelo para sucesivas generaciones de estudiantes. Si es importante atraer más mujeres hacia los estudios científicos y técnicos, lo es también promover la presencia de varones en estudios tradicionalmente de mujeres. Todo lo cual pasa necesariamente por la revalorización y redistribución de las tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres.

Especialmente importante es promover un trabajo social en el que las relaciones tradicionales de género presentes en su estructura, tanto por la presencia mayoritaria de mujeres como por la segregación vertical que persiste, se sustituyan por otras donde la equidad de género sea el modelo que perciban los grupos sociales que se aproximan, puesto que lo contrario es contradictorio con la finalidad explícita de promover la igualdad que aparece entre los principios del trabajo social. Decir y hacer han de ir de la mano y no se puede promover la igualdad desde unas estructuras asentadas y construidas desde y con una profunda desigualdad de género.



## Referencias bibliográficas

---

- Abrams, Laura S. y Curran, Laura (2004). "Between Women: Gender and Social Work in Historical Perspective" *Social Service Review*, 78(3) :429-446. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/421920>
- Acero, Cándida et al. (2010). *El imaginario de trabajo social en las tesis de fin de estudios 1938-1983*. Madrid: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales EUTS, UCM.
- Acero Sáez, Cándida, y Azpeitia Armán, Marichu (2005). "Inicios de la investigación en el trabajo social: métodos y técnicas. en F. Lucas y Murillo de la Cueva (comp.) *Perspectivas de Trabajo Social en sus textos : (disciplinas de los estudios de Trabajo Social en los clásicos)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Acker, Sandra (1995): *Género y Educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Adya, Monica y Kaiser, Kate M. (2005). "Early determinants of women in the IT workforce: a model of girls' career choices." *Information Technology & People* 18(3): 230 -259. doi:10.1108/09593840510615860
- Aebischer, Verena y Valabrègue, Catherine (1996). "Sobre la dificultad para cambiar los comportamientos sociales." En: Renée Clair(ed.): *La formación científica de las mujeres (Por qué hay tan pocas científicas?)*. Madrid: Los libros de la Catarata, pp. 143-152.
- Agrela Romero, Belén; Gutiérrez Casal, Camino y Fernández Contreras, Teresa (2017). "Repensar la ética en Trabajo Social desde una perspectiva de género." *Cuadernos de Trabajo Social* 30(1): 51-64.
- Agudo Arroyo, Yolanda (2008). *Diferencias de género en el alumnado egresado de la Universidad y su inserción laboral: acceso/éxito académico de mujeres y hombres e itinerarios laborales en el acceso al empleo*. Tesis doctoral. UNED.
- Aguiar, Fernando y Francisco, Andrés de (2007). "Siete tesis sobre racionalidad, identidad y acción colectiva." *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 46(65): 63-83. doi:10.3989/ris.2007.i46.4
- Aguiar, Fernando, Francisco, Andrés de y José Antonio Noguera, Jose Antonio (2009). "Por un giro analítico en Sociología." *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 67(2): 437-456. DOI: 10.3989/ris.2008.11.24
- Aguilar Hendrickson, Manuel (2010). "La huella de la beneficencia en los Servicios Sociales." *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria (Revista de servicios sociales)*, 48: 9-16.
- Aguilar Idáñez, José María, (1993). "La sociología de la Universidad en España: "sujeto" y "objeto" en un campo determinado de la sociología de la educación", *Revista Complutense de Educación*, 4: 263-276.
- Aguirre de Carcer, Íñigo (Ed.) (1984). *La selectividad a debate*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Agudo Arroyo, Yolanda (2008). *Diferencias de género en el alumnado egresado de la universidad y su inserción laboral: acceso/éxito académico de mujeres y hombres e itinerarios laborales en el acceso al empleo*. Estudio de la UNED. Tesis doctoral. UNED. Dir. Consuelo del Val Cid.
- Ahmed Mohamed, Karim (2009). "El Trabajo Social ante el Espacio Social Europeo de Educación Superior: ¿redefinición o continuidad?" *Portularia*, IX (1): 25-32.
- Alberdi, Inés (1999). "El significado del género en las ciencias sociales." *Política y Sociedad*, 32: 9-21.
- Alberdi, Isabel y Alberdi, Inés (1984). "Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades." *Revista de educación*, 275 :5-18



Albert Verdú, Cecilia (1996). *La demanda de educación superior en España 1977-1994*. Madrid: CIDE.

- (2000). "Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background." *Higher Education*, 40(2): 147-162. doi:<http://0-dx.doi.org/cisne.sim.ucm.es/10.1023/A:1004070925581>
- (2008). "Evolución de la demanda de educación universitaria en España: 1977-2007." *Temas actuales de Economía*, 2: 135-165.

Alcazar-Campos, Ana (2014). "Miradas feministas y/o de género al trabajo social, un análisis crítico." *Portularia*, 14(1): 27-34.

Aleman, M. Carmen (1992). *Yo no he jugado nunca con electro-L: Alumnas en Enseñanza Superior Técnica*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Almarcha Barbado, Amparo; González Rodríguez, Benjamín y González Jorge, Celia (1994). "Cambio y desigualdad en el profesorado universitario." *REIS* 66:117-139.

Almarcha Barbado, Amparo y López Cernadas, M<sup>a</sup> Jesús (2008). "El techo de cristal de la carrera universitaria ¿ Tituladas o doctoras?". En G. Meil y C. Torres Albero (coord.) *Sociología y realidad social: Libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. pp.1127-1138.

Alon, Sigal y Gelbgiser, Dafna (2011). "The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation." *Social Science Research*, 40: 107-119. doi:10.1016/j.ssresearch.2010.06.007

Alonso, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología (una aproximación interpretativa)*. Madrid: Fundamentos.

- (2002). "Pierre Bourdieu *In Memoriam* (1930-2002). Entre la bourdieumanía y la reconstrucción de la sociología europea." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 97: 9-28

Álvarez, Jose Francisco (2001). "Mujeres y filtros informativos." En E. Pérez Sedeño, y P. Alcalá Cortijo (Coord.) *Ciencia y género*. Madrid: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, pp. 519-529.

Álvarez González, Manuel; Figuera Gazo, Pilar y Torrado Fonseca, Mercedes (2011). "La problemática de la transición bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona." *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1): 15-27

Álvarez Hernández, Joaquín et al. (2014). "El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional." *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 25(2): 40-55. Álvarez Lires, F. Javier et al. (2014). "Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas." *Revista De Investigación En Educación*, 1(12): 54-72.

Álvarez Lires, F. Javier (2012). *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación. Departamento de Psicología. Dir. Carmen García Colmenares. Recuperado de:<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2676>

Álvarez-Lires, F. Javier et al. (2014). "Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas." *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1): 54-72.

Álvarez-Uriá Rico, Fernando (1986). "Los visitantes del pobre. Caridad, economía social y asistencia en la España del siglo XIX." En: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. *De la beneficencia al bienestar social (Cuatro siglos de acción social)*, pp 117-146.

- (1995). "En torno a la crisis de los modelos de intervención social." En: F. Álvarez Uriá y otros. *Desigualdad y pobreza hoy*. Madrid: Talasa

Álvarez-Uría Rico, Fernando y Parra Contreras, Pilar (2014). "The Bitter Cry: materiales para una genealogía de la identidad profesional de las pioneras del Trabajo Social en Inglaterra y los Estados Unidos." *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(1): 93-102. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CUTS.2014.v27.n1.43219](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n1.43219)

Álvaro Estramiana, Jose Luis y Fernández Ruiz, Beatriz (2006). "Representaciones sociales de la mujer." *Athenea Digital*, 1(9): 65-77. doi:10.5565/rev/athenea.261.

Alvaro Estramiana, José Luis; Fernández Ruiz, Beatriz y Saiz Galdós, Jesús (2007). "De Moscovi a Jung: El arquetipo femenino y su iconografía." *Athenea Digital: Revista De Pensamiento e Investigación Social*, 11: 132-148. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n11.385>

Amorós, Celia (1982). "Rasgos patriarcales del discurso filosófico: notas acerca del sexismo en filosofía." En M.A. Durán (Ed.) *Liberación y Utopía*, Madrid: Akal, pp. 35-59.

- (1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona : Anthropos. [1ª ed.1985]
- (2009). "Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentrismo". *Investigaciones feministas* 0:9-27.
- (2010a). "Feminismo y multiculturalismo" en C. Amorós Celia y A.de Miguel (Eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid:Minerva Ediciones,pp.13-60.
- (2010b). "Globalización y orden de género." En C. Amorós y A. de Miguel, Ana (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid: Minerva Ediciones, pp.301-332.

Amorós, Celia; de Miguel, Ana (Eds.) (2010). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid:Minerva Ediciones, pp.13-60.

Anaya Nieto, Daniel (1988). *Los condicionantes de la elección vocacional de los alumnos del Curso de Orientación Universitaria*. Tesis doctoral. UNED. Dir. Elvira Repetto Talavera

Ander Egg, Ezequiel (1972). *Servicio social para una nueva época*. Buenos Aires: Humanitas.

ANECA (2004). *Libro blanco del título de Grado en Trabajo Social*, Madrid, Disponible en [http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150376/libroblanco_trbjsocial_def.pdf)

Apodaka, Peio et al. (1991). "Acceso a la enseñanza superior: análisis secuencial a través de los registros administrativos." En: Latiesa et al. *La investigación educativa sobre la Universidad*. CIDE: Madrid, pp. 181-198.

Aranda, María; Castillo-Mayén, María Del Rosario y Montes-Berges, Beatriz (2015). "¿Ha cambiado la percepción sobre los y las enfermeras? atribución de estereotipos y roles de género." *Acción Psicológica*, 12(1): 103-112.

Areces Débora et al. (2016). "¿Cuáles son los motivos y las fuentes de información más utilizados por el alumnado de bachillerato para elegir carrera universitaria?" Colección Informes. Oviedo: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias.

Arenal, Concepción (1993a). "El visitador del pobre" en C.Arenal, *Obras completas. Tomo I*. Madrid:Atlas. (e.o.1863)

- (1993b). "La beneficencia, la filantropía y la caridad" en C.Arenal, *Obras completas. Tomo I*. Madrid:Atlas. (e.o.1861)

Ariño Villarroya, Antonio (2014). "La dimensión social en la educación superior." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1): 17-41. Consultado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10187/9445>

- (2015). "La investigación sociológica sobre los estudiantes universitarios en España." *Revista de Estudios de Juventud*, 110: 131-153.

Arranz Lozano, Fátima (2004). "Las mujeres y la universidad española: Estructuras de dominación y disposiciones feminizadas en el profesorado universitario." *Política y Sociedad*, 41(2): 223 - 242.

Astelarra, Judith (1988). "El patriarcado como realidad social." Congreso de mujer y realidad social : [actas del congreso celebrado en Donostia entre los días 5 y 8 de octubre de 1987 en el II congreso Mundial Vasco.Vitoria : Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 39-59.

- (2005). *Veinte años de políticas de igualdad*. Madrid: Cátedra

Austin, David M. (1988). "Women's career choices and human service organizations." *Social Work*, 33(6): 551-552. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/215270207?accountid=14514>

Ayalon, Hanna (2003). "Women and men go to university: Mathematical background and gender differences in choice of field in higher education." *Sex Roles*, 48(5): 277-290. doi:10.1023/A:1022829522556

Azpeitia Armán, Mª Concepción (1998). "Mujer y Trabajo Social" Comunicación presentada al II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social, 9-11 de Septiembre de 1998

- (2003). "Género e identidad profesional en los trabajadores sociales " *Cuadernos de Trabajo Social*, 16:147-170.

Baert, Patrick (2001). *La teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial. [e.o de 1998]

Ballarín, Pilar (2000). "Feminismo académico." En A. Valcárcel, D. Renau y R. Romero. *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 257-277.

- (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- (2006). "Educadoras." En I. Morant, *Historia de las mujeres en España y América latina: Volumen III, del siglo XIX a los umbrales del XX*. Madrid: Cátedra, 505-522.

Ballarín, Pilar; Harding, Sandra y Gascón, Elena (1995). ¿Feminización de la Universidad? Martínez López, Cándida.(ed.) *Feminismo, ciencia y transformación social*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, pp.123-130.

Ballester Izquierdo, Alberto; Viscarret Garro, Juan J. y Úriz Pemán, Mª Jesús (2013a). "Funciones profesionales de los trabajadores sociales en España." *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1): 127-138.

- (2013b). "Cuestiones éticas y tipologías de comportamiento ético en la intervención profesional del Trabajo Social." *Revista Española de Sociología (RES)*, 19: 67-92.

Banda gallego, Trinidad et al. (2001). "La situación actual de los egresados en relación al empleo." En: M.J. Asensio Coto, *El acceso al empleo de los diplomados de Trabajo Social*. Huelva: Hergué, pp.97-180

Banderas, Joaquín (1987). "La extracción social de los alumnos." *Cuadernos de Trabajo Social*, 0: 15-25.

Báñez Tello, Tomasa (1997). "Género y Trabajo Social." *Acciones e Investigaciones Sociales*, 6: 151-188.

- (2004). *El trabajo social en Aragón. El proceso de profesionalización de una actividad feminizada*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili . Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=7798>

- (2005). "Del trabajo de apostolado a la profesionalización. Análisis de la profesión de Trabajo Social en Aragón." *Cuadernos de Trabajo Social*, 18: 79-98.
- (2012). "El trabajo social como profesión feminizada." *Revista de Treball Social (RTS)*, 195: 89-97.

Barahona Gomariz, María José (2016). *El Trabajo Social: Una Disciplina y Profesión a la Luz de la Historia*. Universidad Complutense de Madrid. Lección Inaugural. Curso Académico 2016-2017.

Barañano, Margarita, Finkel, Lucila y Rodríguez, Elena (2011). "Procedencia sociofamiliar." En: A. Ariño y R. Llopis (dirs) (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación, pp.87-116.

Barañano Cid, Margarita y Finkel, Lucila (2014). "Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española. Cambios y continuidades." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1): 42-60. Consultado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10187/9445>

Barberá Heredia, Ester (2005). "Perspectiva sociocognitiva: estereotipos y esquemas de género." En E. Barberá y I. Martínez Benlloch (coord.), *Psicología y Género*. Madrid: Pearson, pp.55-80.

- (2006). "¿Qué aportamos las mujeres en el espacio público?." En E. Bosch; V.A Ferrer Pérez y C. Navarro Guzmán. *Los feminismos como herramienta de cambio social (i): Mujeres tejiendo redes históricas, desarrollos en el espacio público y estudios de las mujeres*. Palma: Universitat de les illes Balears, pp. 145-159.

Barberá, Ester; Candela, Carlos y Ramos, Amparo (2008). "Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género." *Revista De Psicología Social*, 23(2): 275-275. doi:10.1174/021347408784135805

Barbero, Joseph Manuel (2007). *La identidad inquieta de los trabajadores sociales*. Barcelona: Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Cataluña.

- (2011). "Posiciones sociales y paradojas en trabajo social." *Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències socials aplicades*, 2: 3-24.

Barone, Carlo (2011). "Some things never change: Gender segregation in higher education across eight nations and three decades." *Sociology of Education*, 84(2): 157-176. doi:10.1177/0038040711402099

Barranco, Carmen; Enríquez, Reyes y Santana, Juana D. (2009). "El Grado en Trabajo Social en la Universidad de La Laguna: una mirada sobre la trayectoria histórica de esta disciplina y profesión." *Revista Atlántida*, 1:129-145.

Barriga Muñoz, Lourdes y Martínez Alonso, M<sup>a</sup> Ángeles (2011). "Mary Richmond en la perspectiva del Trabajo Social en España." *Cuadernos de Trabajo Social*, 24: 113-121. Bauman Zygmunt (2003): "Individualmente pero juntos" en U. Beck, y E. Beck-Gernsheim, *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, pp.19-26.

Barbour, Rosaline (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* Madrid: Morata. [e.o. de 2007]

Bauman Zygmunt (2003). "Individualmente pero juntos". En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, E. La individualización: El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós, pp.19-26.

Bauman, Zygmunt y May, Tim (2009). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión. Beauvoir, Simone de, (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia. [e.o. 1949]

Bazán Roncal, Delia C.V y Pinto Sotelo, Georgina A. (2014). "Historia del Trabajo Social en Perú". En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.) *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 289-306.

Beauvoir, Simone de (2011). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia. [e.o. 1949]

Beck, Ulrich (1997). "La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva." en U. Beck, A.Giddens, y S. Lash. *Modernización reflexiva. (Política, tradición y estética en el orden social moderno)*. Madrid: Alianza Editorial.[e.o. de 1994], pp.13-74.

- (2003). " Categorías zombis: Entrevista a Ulrich Beck (febrero de 1999)" en U.Beck y E. Beck-Gernsheim. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Beck, Ulrich, y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony y Lash, Scott (1997). *Modernización reflexiva. (Política, tradición y estética en el orden social moderno)*. Madrid: Alianza Editorial.[e.o. de 1994]

Beltrán LLavador, José; Hernández i Dobon, Francesc. (2011). "La sociología de la educación en el marco de las ciencias sociales." En J. LLavador, y F. Hernández i Dobon(coord.):*Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill, pp.1-15.

Beltrán Villalba, Miguel (1979). *Ciencia y Sociología*,. Madrid: CIS.

- (1985). "Cinco vías de acceso a la realidad social." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 29: 7-41.
- (1991). "El lenguaje como realidad social." En M. Beltrán Villalba, *La realidad social*, Madrid: Tecnos. pp. 137-162.
- (1996). "Sobre las universidades públicas en España." *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, 7: 81-102.
- (2001). "El informe Bricall como pretexto." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 93: 235-242.
- (2012). "Conocimiento de la realidad y transformación social." *Papers. Revista de Sociología*, 97(2): 291-310.

Berasaluze Correa, Ainhoa (2009). "El devenir del Trabajo Social en clave de género." *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, 46: 133-140. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3119461>

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu. [e.o. de 1966]

Berggren, Caroline (2008). "Horizontal and Vertical Differentiation within Higher Education – Gender and Class Perspectives." *Higher Education Quarterly*, 62(1-2): 20-39.

Bernardi, Fabrizio y Cebolla, Héctor (2014). "Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 146: 3-22. doi: 10.5477/cis/reis.146.3

Bernardi, Fabrizio y Requena, Miguel (2010). "Desigualdad y puntos de inflexión educativos: el caso de la educación post-obligatoria en España." *Revista de Educación*, número extraordinario 2010: 93-118.

Beteta Martin, Yolanda (2009). "Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos." *Investigaciones Feministas*, 0: 163-182.

Bezoz del Amo, Nuria (2013). *La Junta de Damas de Honor y Mérito y su índice de autoridades*. Trabajo Fin de Master en Gestión de la Documentación y Bibliotecas, en su especialidad de Archivística. Dirigido por Ramírez Martín, Susana M.<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Documentación. Universidad Complutense de Madrid.



- Biaggio, Nora (1999). "Propuesta de formación de trabajadores sociales desde una perspectiva de género." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 45: 85-98.
- Biggerstaff, Marilyn A. (2000). "Development and validation of the social work career influence questionnaire." *Research on Social Work Practice*, 10(1): 34-54.
- Blanchet, Alain (1991). "Entrevistar." En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Narcea, Madrid, pp. 87-129.
- Blanco López, Juan (2006). "Aproximación a la intervención social con perspectiva de género. La masculinidad como un factor de riesgo." *Acciones e investigaciones sociales, Extra 1*: 179.
- Blanquer, Clara et al. (2012). "50 Aniversario de la Escuela Diocesana de Asistentes Sociales de Valencia." *TS nova: trabajo social y servicios sociales*, 5: 93-96.
- Blasco Herranz, Inmaculada (2005). "Sección femenina" y "acción católica": La movilización de las mujeres durante el franquismo." *Gerónimo De Uztariz*, 21: 55-66.
- Blau, Francine D.; Brummund, Peter y Liu, Albert Y. (2013). "Trends in occupational segregation by gender 1970-2009: Adjusting for the impact of changes in the occupational coding system." *Demography*, 50(2): 471-492. doi:10.1007/s13524-012-0151-7
- Bonilla Campos, Amparo (2005). "El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo /género." En E. Barbera y I. Martínez Benlloch (coord.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson, pp.4-34.
- Borrachero Cortés, Ana; Dávila Acedo, María Antonia y Airado Rodríguez, Diego (2017). "La influencia de las emociones en la elección de carreras universitarias." *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1): 125-136.
- Boudon, Raymond (1983). *La desigualdad de oportunidades (La movilidad social en las sociedades industriales)*. Barcelona: Laia.[e.o.de 1973]
- (2004). "La sociología que realmente importa." *Papers. Revista de Sociología*, 72: 215-226.
  - (2006). "Homo Sociologicus: Neither a Rational nor an Irrational Idiot." *Papers. Revista de Sociología*, 80: 149-169.
- Bourdieu, Pierre (1991). *La distinción (Criterio y bases sociales del gusto)*. Madrid: Taurus.(e.o.1979)
- (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.[e.o. de 1987]
  - (2003). *El oficio de científico (Ciencia de la ciencia y reflexividad)*. Barcelona: Anagrama.[e.o. de 2001]
  - (2005a). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.[e.o. de 1998]
  - (2005b). "El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de la Nobleza de Estado ( Conferencia pronunciada en la Universidad de Todai, Japón, el 5 de octubre de 1989). En: P.Bourdieu y I. Jiménez, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: SigloXXI editores
  - (2005c). "Prefacio a la reedición de *La Reproducción*" en P.Bourdieu e I. Jiménez (comp.), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: SigloXXI editores
  - (2007). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI. [e.o. de 1980]
  - (2011) "La Ilusión Biográfica." *Acta Sociológica* 56, septiembre-diciembre de 2011, pp. 121-128. Disponible en: <http://journals.unam.mx/index.php/ras/article/download/29460/27409>
- Bourdieu, Pierre y Jimenez, Isabel (comp.) (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI (traducción y compilación Isabel Jiménez)



Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos (Los estudiantes y la cultura)*. Buenos Aires: Siglo XXI. (e.o de 1964)

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI. (e.o.de 1992)

Bowie, Stan L. y Hancock, Helen (2000). "African americans and graduate social work education: A study of career choice influences and strategies to reverse enrollment decline." *Journal of Social Work Education*, 36(3): 429-448.

Bradley, Karen (2000). "The Incorporation of Women into Higher Education: Paradoxical Outcomes." *Sociology of Education*, 73: 1-18.

Braidotti, Rosi (1991). "Teorías de los estudios sobre la mujer: algunas experiencias contemporáneas en Europa." *Historia y Fuente Oral*, 6: 3-17.

Breen, Richard, y Goldthorpe, Jonh H. (1997). "Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory." *Rationality and Society*, 9 (3): 275-305. doi: 10.1177/104346397009003002

Briggs, Senga (2006). "An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland." *Studies in Higher Education*, 31(6) : 705- 722.

Brullet Tenas, Cristina (1996). "Roles e identidad de género: una construcción social." En M<sup>a</sup> A. García de León, M. García de Cortazar y F. Ortega (coord.) . *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense.

Brunet Icart, Ignasi y Morell Blanch, Antoni (2001). "Epistemología y cibernética." *Papers. Revista de Sociología*, 65: 31-45.

Brunet Icart, Ignasi y Pizzi, Alejandro (2011). "Dominaciones interrelacionadas (de clase, género...)." *Papeles del CEIC* 71:1-30.

Bueno Abad, Jose Ramón y Pérez Cosín, Jose Vicente (2000). "Percepciones de los servicios sociales y representaciones de los trabajadores sociales." *Cuadernos de Trabajo Social*, 13: 53-74.

Bukuluki, Paul; Jansson, Birgitta y Höjer, Staffan (2017). "Motives and career choices among Ugandan social work students" *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2017.1399252

Burke, Penny Jane (2006). "Men accessing education: Gendered aspiration." *British Educational Research Journal*, 32(5): 719-734.

- (2009). "Men accessing higher education: Theorizing continuity and change in relation to masculine subjectivities." *Higher Education Policy*, 22(1), 81-100. doi:10.1057/hep.2008.24

Buser, Thomas; Niederle, Muriel y Oosterbeek, Hessel (2014). "Gender, competitiveness and career choices." *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3): 1409-1447. doi:10.1093/qje/qju009

Butler, Amy C. (1990). "A Reevaluation of Social Work Students' Career Interests." *Journal of Social Work Education*, 26(1): 45-56.

Butler, Judith (2004). *Lenguaje, poder e identidad* .Madrid: Síntesis.

- (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós. [e.o. de 1990]
- (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona: Herder. [e.o. de 2015]

Byrne, Nicole (2017). "Social work students' professional and personal exposure to social work: an Australian experience." *European Journal of Social Work*, DOI: 10.1080/13691457.2017.1399254

- Caballé, Anna (2013). *El feminismo en España ( La lenta conquista de un derecho)*. Madrid: Cátedra.
- Cabezas Median, Pablo; Armas Bravo, Daniel y Sabater Fernández, Carmen (2014). "La situación sociolaboral del Trabajador Social en La Rioja". *Documentos de Trabajo Social*, 54: 62-91.
- Cabrera Rodríguez, Leopoldo José (2007). "Desigualdad social y escolarización universitaria en España." Comunicación presentada en la XII Conferencia de Sociología de la Educación (Logroño,2006) recogida en Giró Miranda, Joaquín (coord.) *La Escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación : Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006*. Universidad de la Rioja.
- Cabrera Rodríguez, Leopoldo; Dávila Quintana, Carmen D. y González Betancour, Sara (1999). "La demanda de enseñanza universitaria en España" *Témpora*, 2: 83-131.
- Cala Carrillo, Mª Jesús y Trigo Sánchez, Eva (2005). "Metodología y procedimientos de análisis." En E. Barbera y I. Martínez Benlloch (coord.), *Psicología y Género*. Madrid: Pearson, pp.83-106.
- Campanini, Annamaria, y Frost, Elizabeth (2004). *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci.
- Campillo, Neus (2008). "Mujeres, Ciudadanía y Sujeto Político: La necesidad de una cultura crítica feminista en la Filosofía." En A.H. Puleo, *El reto de la igualdad de género*. (Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política). Madrid: Biblioteca Nueva, pp.147-157.
- Campos Díez, María Soledad (2014). "La Junta de Damas de Honor y Mérito. Su vinculación con la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País." En: *Anuario de Historia del Derecho Español*, pp 621-645.
- Camps, Victoria (2000). *El siglo de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Canales Serrano, Antonio F. (2006). "La incorporación de las mujeres a la educación media. Una visión histórica desde España." En C. Lara, *El segundo escalón: Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel.43-65.
- Candela Agulló, Carlos (2008). *Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Dir. E. Barberá Heredia. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de Valencia.
- Capel Martínez, Rosa Mª (1986). "La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los Congresos Pedagógicos del siglo XIX" en M.R. Capel Martínez (comp.) *Mujer y Sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Instituto de la Mujer, Madrid, pp.109-145.
- (2007). "Mujer educación en el Antiguo Régimen". *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26: 85-110.
- Capilla LLadró, Roberto (2009). *Análisis estratégico de los estudios TIC en la Universidad Politécnica de Valencia*. Valencia: Universitat Politècnica de València. Tesis Doctoral. Recuperado de: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/5767/tesisUPV3043.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carabaña Morales, Julio (1984). "Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad." *Revista de Educación*, 275: 19-42.
- (2005). "Desigualdades desiguales: Crecientes y menguantes, buenas y malas." En J.Monreal, J. Díaz, C. y García Escribano, J.J. *Viejas Sociedades, nueva Sociología*. Madrid: C.I.S. pp. 299-312.
  - (2015). "La Universidad: las desigualdades." En: C. Torres Alberó, *España 2015. Situación social*. Madrid: CIS, pp. 565-570.

- Carabaña, Julio. y Arango, Joaquín (1983). "La demanda de Educación Universitaria en España, 1960- 2000." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 24: 47-88.
- Carmona García, Ignacio (1986). "La asistencia social en la España de los Austrias." En: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. *De la beneficencia al bienestar social (Cuatro siglos de acción social)*, pp 69-88.
- Carrasco, Alejandra (2006). "Género y humanismo." *Estudios Públicos*, 103: 307-335.
- Casado Aparicio, Elena (2002). *La construcción socio-cognitiva de las identidades de género de las mujeres españolas (1975-1995)*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. (Dir. F.J. García Selgas)
- Casquel, Elena y Uriel Jiménez, Ezequiel (2007). "The effects of labor market conditions and family backgrounds on education attainment of Spanish youngsters." *Working Papers Documentos De Trabajo: Serie EC* , N°. 15. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas,
- Castaño, Cecilia (2000). "Mujer y empleo." En A. Valcárcel; D. Renau, y R. Romero. *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 181-196.
- (2008). *La segunda brecha digital*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Castaño, Cecilia y González, Ana María (2008). "La disparidad entre la participación y la posición de las mujeres en la investigación TIC: El caso del Plan Nacional de I+D+i." *Revista Madrid*, 21: 118- 126.
- Castaño, Cecilia et al.(2009). *La brecha digital de género: Amantes y distantes*. Madrid: Universidad Complutense.
- Castaño, Cecilia y Webster, Juliet,(Dir.) (2014a). *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Barcelona: Aresta.
- (2014b). Entender el género en la ciencia y la tecnología. En Castaño, C., Webster, J.(Dir.). *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Barcelona: Aresta, 23-60.
- Castel, Robert (2006). "La sociología y la demanda a la respuesta social." En B. Lahire(dir.) *¿Para qué sirve la sociología?* Buenos Aires: SigloXXI, pp.89-100
- Castillo, Ramón del (2010). "El feminismo de Nancy Fraser: crítica cultural y género en el capitalismo tardío." En C. Amorós y A. de Miguel, Ana (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: (De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid: Minerva Ediciones, pp.62-120.
- Castillo Charfolet, Aurora (2007). "La formación para el Trabajo Social del siglo XIX al XXI. Avances y expectativas." *Trabajo Social Hoy*, Extra 1: 149-178
- (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Trabajo Social.
- Castón Boyer, Pedro (1996). "La sociología de Pierre Bourdieu." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 76: 75-97.
- Castro Ortega, Norah; Nogales Taboraga, Ivonne L. y Oporto Ordóñez, Víctor (2014). "Historia del Trabajo Social en Bolivia." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.) *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 17-42.
- Castro Rodríguez, M<sup>a</sup> Montserrat (2004). *Condiciones e expectativas dos alumnos da diplomatura de educación social da Universidade de Santiago e avaliación que fan do seis estudos*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago del Compostela.
- Cea D'Ancona, Francisca y Mora Ruiz, José Ginés (1992). "Análisis socioeconómico de la elección de estudios superiores." *Estadística Española*, 34(129): 61-92.

Ceci, Stephen J. y Williams, Wendy M. (Eds.) (2007). *Why aren't more women in science: Top researchers debate the evidence*. Washington D. C.: American Psychological Association

- (2011). "Understanding current causes of women's underrepresentation in science." *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(8): 3157-3162. doi:10.1073/pnas.1014871108

Ceci, Stephen et al. (2014). "Women in Academic Science: A Changing Landscape." *Science in the Public Interest*, 15(3): 75-141.

Cedaw- Naciones Unidas (2014). *Informe sombra 2008-2013 sobre la aplicación en España de la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación contra las Mujeres*. [http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra\\_Actualizado\\_23Sep\\_2014.pdf](http://www.rednosotrasenelmundo.org/IMG/pdf/InformeSombra_Actualizado_23Sep_2014.pdf)

Cerdà i Navarro, Antoni ; Salvà Mut, Francesca y Calvo Sastre, Aina (2016). "Género y elección profesional en los cielos formativos de grado medio." XII Congreso de Sociología. Gijón.

Cerdeira, Isabel (1987). "Los Servicios sociales del franquismo a la Constitución." *Cuadernos de Trabajo Social*, 0: 135-158.

Ceres González, Amarilis P. (2014). "Historia del Trabajo Social en Argentina." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.) *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 1-16.

Charles, María y Bradley, Karen (2002). "Equal but Separate? A Cross-national Study of Sex Segregation in Higher Education." *American Sociological Review*, 67: 573-99.

- (2009). "Indulging our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries." *American Sociological Review*, 114: 924-976.

Chiwangu, Paulina (2004). "Ireland." En: A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 121-128.

Christie, Alastair (1998). "Is social work a 'non-traditional' occupation for men?" *The British Journal of Social Work*, 28(4): 491-510.

- (2001). *Men and social work: Theories and practices*. Basingstoke: Palgrave.
- (2006). "Negotiating the uncomfortable intersections between gender and professional identities in social work." *Critical Social Policy*, 26(2), 390-411. doi:10.1177/0261018306062591

Christie, Alastair, y Kruk, Edward (1998). "Choosing to become a social worker: Motives, incentives, concerns and disincentives." *Social Work Education* 17 (1): 21-34.

Chust Méndez, Vanesa et al. (2011). "Relación entre el estilo de aprendizaje y la elección de una carrera en estudiantes de la UJI." *Fòrum De Recerca*, 16: 243-253.

Cid López, Rosa María (2009). "Simone de Beauvoir y la historia de las mujeres. Notas sobre *El Segundo Sexo*." *Investigaciones feministas*, 0: 65-76.

CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Cifuentes Gil, Rosa María et al. (2014). "Historia del Trabajo Social en Colombia." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.) *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 95-136.

Clair, Renée (ed.)(1996). *La formación científica de las mujeres (Por qué hay tan pocas científicas?)*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Cobo Bedia, Rosa (2005). "El género en las ciencias sociales." *Cuadernos De Trabajo Social*, 18: 249 - 258. doi:10.5209/CUTS.8441

- (2010). "Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres." En C Amorós y A. de Miguel, *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid: Minerva Ediciones, pp. 265-300.

Colom Bauzá, Joana M. (1997). "Aportaciones al estudio de los estereotipos de género." *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15-16: 145-154.

Colomer i Salmons, Montserrat (1969). " *Status profesional y deontología*." En: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Barcelona Mayo 1968*. Barcelona: Galobart, pp.57-63.

- (2009). *El trabajo social que yo he vivido*. Madrid: Impulso a la Acción Social.

Compairé, Juanjo (coord.) (2011). *Chicos y chicas en relación (Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria)*. Barcelona: Icaria.

Conde Gutierrez del Álamo, Fernando (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS. Colección Cuadernos Metodológicos 43.

Conde Vieitez, Jorge A. (2003). "El rol del trabajador social: consideraciones psicosociales para la innovación de rol." *Cuadernos de Trabajo Social*, 16: 73-91.

Consejo General del Trabajo Social (2016). *Código Deontológico del Trabajo Social*. Recuperado de [https://www.cgtrabajosocial.es/codigo\\_deontologico](https://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico) el 20/08/2016)

Corcuff, Philippe (2006). "Sociología y compromiso: nuevas pistas epistemológicas." En B. Lahire (dir.) *¿Para qué sirve la sociología?* Buenos Aires: SigloXXI, pp.195-211.

Cordero-Ramos, Nuria (2011). "Trabajo Social y hermenéutica crítica: una opción metodológica para desvelar elementos éticos en los orígenes de la profesión en Sevilla." *Portularia*, 11(1):87-97. DOI:10.5218/PRTS.2011.0008

Cordón Lagares, Ana R.; Cordón Lagares, Encarnación y García Ordaz, Félix (2012). "Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios." *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 30(2): 45-62. Disponible en: <http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1511429539?accountid=14514>

Correa Osorno; Claudia M. y Guillen Mesa, Luisa M. (2011). "La teoría de la individualización y el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad (CTS)." *Escritos*, 19 (42): 143-159.

Correll, Shelley J. (2001). "Gender and the career choice process: the role of biased self-assessments." *American Journal of Sociology*, 106 (6): 1691-1730.

Cortés Pascual, Alejandra (2017). "Toma de decisiones académico -profesionales de los estudiantes preuniversitarios." *Bordón*, 69 (2): 9-23.

Cortés Pascual, Alejandra y Conchado Peiró, Andrea (2012). "Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato." *ESE : Estudios Sobre Educación*, 22: 93-114.

Cosentino, Chiara (2013). "La irreducible originalidad del tercer género. El caso zapoteco." En A. Gómez Suarez (coord.) *Nuevas miradas sobre el género, la sexualidad y la etnicidad*. Santiago de Compostela: Andavira, pp 39-72.

Cotter, David; Hermesen, Joan M., y Vanneman, Reeve (2011). "The End of the Gender Revolution? Gender Role Attitudes from 1977 to 2008." *American Journal of Sociology*, 117(1): 259-289.



- Crawford, Frances (2011). "Becoming a Social Worker: Chris' Account." *Social Work Education*, 31(1): 36-46, DOI: 10.1080/02615479.2010.538673
- Cristiano, Javier L. (2006). "Racionalidad de la acción y racionalidad de la teoría." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 113:135-153.
- Csikai, Ellen y Rozensky, Cindy (1997). "Social work idealism and students' perceived reasons for entering social work." *Journal of Social Work Education*, 33(3): 529-538.
- Cubillos Vega et al. (2017). "Nociones y compromiso con los derechos humanos en estudiantes de trabajo social en España." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75): 1047-1075.
- Cury, Silvia (2008). "Experiencias y reflexiones de una alumna de Posgrado." *Cuadernos De Trabajo Social*, 21: 203-216.
- D'Cruz, Heather et al. (2002). "Gender, ethics and social work (An international study of students' perceptions at entry into social work education)." *International Social Work*, 45(2): 149-66.
- Dahle, Rannveig (2012). "Social work: A history of gender and class in the profession." *Ephemera*, 12(3), 309-326. Disponible en: <http://www.ephemerajournal.org/sites/default/files/12-3dahle.pdf>
- Dahlkild-Öhman, Gunilla y Eriksson, María (2013). "Inequality Regimes and Men's Positions in Social Work." *Gender, Work and Organization*, 20(1), 85-99. doi:10.1111/j.1468-0432.2011.00572.x
- Daniel, Carol Ann (2011). "The path to social work: Contextual determinants of career choice among Racial/Ethnic minority students." *Social Work Education*, 30(8): 895-910. doi:10.1080/02615479.2010.520121
- De Miguel, Jesús (1996). Auto/biografías. Madrid: CIS. Colección Cuadernos Metodológicos nº 17.
- De Miguel Álvarez, Ana (1999). "La Sociología olvidada: género y socialización en el desarrollo de la perspectiva sociológica." *Política Y Sociedad*, 32: 161-171.
- De Miguel Díaz, Mario de (1976). "Sociología de las elecciones académico-profesionales del alumno de COU." *Revista de Educación*, 244: 82-100.
- De Miguel Diaz, Mario (dir) (1994). *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Madrid: CIDE.
- De Miguel Domínguez, José Carlos et al. (2014). "Las desigualdades de género en el Sistema Universitario de Galicia. El caso de las enseñanzas técnicas." Comunicación presentada en las XXII Jornadas ASEPUMA
- De Pablos, Laura y Gil Izquierdo, María (2007). "Análisis de los condicionantes económicos del acceso a la educación superior.." *Presupuesto y gasto público*, 48: 37-57.
- Del Amo del Amo, María Cruz (2008). *La familia y el trabajo femenino en España durante la segunda mitad del siglo XIX*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- (2009). "La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad." *Participación educativa*, 11: 8-22.
- Del Campo, Salustiano (1967). "Procedencia de los estudiantes universitarios." *Cuadernos para el Diálogo*, 5: 42-44.
- Del Pino de la Fuente, Marta (2016). *Factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S. (Coords.) (2012a). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol.I. Barcelona: Gedisa.



- (2012b). *Paradigmas y perspectivas en disputa*, (Manual de investigación cualitativa vol.II)., Barcelona: Gedisa.
- (2012c) "Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica." En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Coords.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, vol.I. Barcelona: Gedisa, pp. 43-102.

Díaz-Pérez, Flora M. y González-Morales, Olga (2012). "Students' choice of major and future occupations: Implications for education policy." *Technology and Investment*, 3(4): 236-243. doi:10.4236/ti.2012.34033

Dill, Janette S.; Price-Glynn, Kim y Rakowski, Carter (2016). "Does the "glass escalator" compensate for the devaluation of care work occupations? (The Careers of Men in Low- and Middle-Skill Health Care Jobs)." *Gender and Society*, 30( 2) :334–360. DOI: 10.1177/0891243215624656

Dominelli, Lena y MacLeod, Eileen (1999). *Trabajo Social feminista*. Madrid: Cátedra (e.o.1989)

Doron, Hadas et al (2013). "A comparison of family-of-origin perception of undergraduates: Social work students and students in other fields." *Journal of Social Work*, 13(5), 492-507. doi:10.1177/1468017311435046

Dubet, Francois (2005). "Los estudiantes." *Revista de Investigación Educativa*, 1:1-78. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

- (2007). "El declive y las mutaciones de la institución" *Revista de Antropología Social*, 16: 39-66.
- (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: CIS.Editorial Complutense.
- (2013). *El declive de la institución (Profesiones, sujeto e individuos en la modernidad)*. Barcelona: Gedisa.

Durán, M<sup>a</sup> Ángeles(1968). "Procedencia de las universitarias españolas." *Boletín del Centro de Estudios Sociales*, 1: 23-30.

- (1982). "Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia." En M.A. Durán (Ed.) *Liberación y Utopía*, Madrid: Akal, pp.7-34.
- (1996). "Mujeres y hombres en el futuro de la ciencia." En M.A. Durán (ed.) *Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica*. Madrid: CIS.
- (2000). "Las bases económicas de la libertad." En A. Valcárcel; D. Renau, y R. Romero (2000). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, pp.159-180.
- (2008). "El éxito, el fracaso y la esperanza." En: G. Meil, y C.Torres Alberó, C. (coord.) *Sociología y realidad social: Libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 997-1016.

Eccles, Jacquelinne. S. (2007). "Where are all the women? Gender differences in participation in physical science and engineering." En S. J. Ceci y W. M. Williams (Eds.), *Why aren't more women in science: Top researchers debate the evidence*. Washington, D. C.: American Psychological Association, pp. 119-210.

Elejabertía Tavera, Carmen (1995). *Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras. Pioneras y marginados*. Madrid: CIDE.

Elias, Norbert (1990a): "La sociedad de los individuos" [e.o.de 1939] en N. Elias. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, pp. 15-84.

- (1990b). "Problemas de la autoconciencia del ser humano" (e.o. de1950-51) en N. Elias *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, pp. 85-111.
- (1999). *Sociología fundamental*, Barcelona: Gedisa. [e.o. de 1970]

Elías, Pérez, Carlos (2006). "Influencia de los medios de comunicación en la elección ciencias-letras en bachillerato y Universidad. El caso español: análisis del periodo 1988-2001." *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 12: 253-274.

Elías Andreu, Marina y Daza Pérez, Lidia (2017). "¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 10(1): 5-22.

Elster, Jon (2003). *Tuercas y tornillos (Una introducción a los conceptos básicos las ciencias sociales)*. Barcelona: Gedisa.[e.o.de 1989]

- (2009). "Interpretation and Rational Choice" *Rationality and Society*, 21 (1): 5–33. DOI: 10.1177/1043463108099347

England, Paula (2010). "The gender revolution: Uneven and stalled." *Gender and Society*, 24(2), 149-166. doi: 10.1177/0891243210361475

- (2011). "Reassessing the uneven gender revolution and its slowdown." *Gender and Society*, 25(1), 113-123. doi:10.1177/0891243210391461

England, Paula y Li, Su (2006). "Desegregation Stalled: The Changing Gender Composition of College Majors, 1971–2002". *Gender & Society*, 20: 657–88.

Entrena Durán, Francisco (2008). "Consideraciones en torno a la construcción social de las desigualdades." En: G. Meil y C. Torres Alberó (coord.) (2008). *Sociología y realidad social: Libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp.709-724.

Escarabajal Arrieta, M<sup>a</sup> Dolores y Soto Lorente, Laura (2012). "Evolución de la elección de carrera desde una perspectiva de género." IV Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres, 15 al 31-octubre-2012

Escobar, Modesto (2003). "Crítica de "La sociedad del riesgo global" de Ulrich Beck." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 101: 279-303.

Estruch, Juan y Güell, Antonio M. (1975). "La elección de carrera y sus motivaciones." *Papers. Revista de Sociología*, 4: 183-220.

- (1976). *Sociología de una profesión: los asistentes sociales*. Barcelona: Península.

Etzioni, Amitai (Ed.). (1969). *The Semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: The Free Press.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: [http://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/2015\\_Implementation\\_report\\_20.05.2015.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/2015_Implementation_report_20.05.2015.pdf)

Expósito Molina, Carmen (2013). "Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España." *Investigaciones Feministas*, 3: 203-222.

Facchini, Carla y Giraldo, T. Silvana (2013). "The University Training of Social Workers: Elements of Innovation, Positive and Critical Aspects in the Case of Italy." *British Journal of Social Work*, 43: 667–684. doi: 10.1093/bjsw/bcs002

FAMVIN (Familia Vicenciana) *Enciclopedia Vicenciana* [http://famvin.org/wiki-es/Luisa\\_de\\_Marillac](http://famvin.org/wiki-es/Luisa_de_Marillac) Consultado el 10 de Agosto de 2017

Fanshel, David (1976). "Status differentials: Men and women in social work." *Social Work*, 21(6): 448-454.

Fascioli, Ana (2010). "Ética del cuidado y ética de la justicia en la teoría moral de Carol Gilligan." *Revista Actio* 12: 41-57.

- Favara, Marta (2012) : "The cost of acting "girly": Gender stereotypes and educational choices." *Discussion Paper Series, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit*,. 7037. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10419/69439>
- Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales (1969). *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Barcelona Mayo 1968. Barcelona: Galobart*
- Femenías, María Luisa (2010). "El feminismo postcolonial y sus límites." En C. Amorós y A. de Miguel (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid: Minerva Ediciones, pp.153-213.
- Fernández, José Manuel y Puente Ferreras, Anibal (2009). "La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 127: 33-53.
- Fernández García, Tomás y de Lorenzo García, Rafael (2014). *Trabajo social: Una historia global. Madrid: Mc Graw Hill Education*.
- Fernández García, Tomás; Ponce de León Romero, Laura y Andrés Cabello, Sergio (2014). "Historia del Trabajo Social en España" en T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.) *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 137-184.
- Fernández Riquelme, Sergio (2010). "Prácticas y profesión en Trabajo Social: relaciones académicas y proceso metodológico" *Cuadernos de Trabajo Social*, 23: 229-246.
- Fernández Sánchez, Juan (2005). "Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género." En E. Barberá y I. Martínez Benlloch (coord.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson, pp. 35-53.
- Fernández Valencia, Antonia (2006). "La educación de las niñas: ideas, proyectos y realidades." En I. Morant, *Historia de las mujeres en España y América latina: Volumen III, del siglo XIX a los umbrales del XX (1ª ed.)*. Madrid: Cátedra, 427-453.
- Fernández Villanueva, Concepción (2003). *Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Fundamentos.
- (2010). "La equidad de género: presente y horizonte próximo." *Quaderns de Psicologia* 12,(2): 93-104. <http://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/809>
- Fernández Villanueva, Concepción et al. (2004). *La igualdad de oportunidades (Discursos de las mujeres sobre avances, obstáculos y resistencia)*. Barcelona: Icaria.
- Fernández Villanueva, Concepción; Artiaga Leiras, Alba y Dávila de León, Mª Celeste (2013). "Cuidados, género y transformación de identidades." *Cuadernos de relaciones laborales*, 31(1): 57-89.
- Fernández-Mellizo Soto, María (2015). "Continuidad o cambio en la desigualdad de oportunidades educativas: evidencia internacional y teorías." *Revista Española de Sociología (RES)*, 23:151-164.
- Fernández-Salineró, Carolina (2012). "Género y educación" en M. Suárez Ojeda(ed.) *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinaria*. Madrid: Fundamentos.
- Ferreira, Miguel (2007). "La nueva sociología de la ciencia: el conocimiento científico bajo una óptica post-positivista." *Nómaditas. Revista Crítica De Ciencias Sociales Y Jurídicas*, 15(1): 273 - 289. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0707120273A/26562>
- Ferreira, Virginia (1996). "Mujer y trabajo. Parte primera. La división sexual del trabajo en el análisis sociológico: de natural a socialmente construida." En Mª.A. García de León; M. García de Cortazar y F. Ortega (coord.). *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 93-119.

Feyerabend, Paul (1981). *Contra el método*, Barcelona: Ariel. [e.o. de 1970]

Figueroa de Amorós, Elena (1993). "La elección de carrera: una decisión de gran trascendencia." *Educación*, 2(3): 5-13.

Fischl, Jack (2013, 25 marzo). "Almost 82 Percent Of Social Workers Are Female, and This is Hurting Men." Disponible en: <https://mic.com/articles/30974/almost-82-percent-of-social-workers-are-female-and-this-is-hurting-men#.2tfzhP0si>

Flecha García, Consuelo (1996a). "Las mujeres, del género a la diferencia." *Documentación Social* 105: 73-90.

- (1996b). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea
- (2006). "Entrar en la universidad. Una mirada a las mujeres europeas." En C. Lara *El segundo escalón: Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel. 66-87.
- (2014). "Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias." *AREAS, Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33: 49-60.

Flores Espínola, Artemisa (2014). *Metodología feminista : ¿una transformación de prácticas científicas?* Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas Y Sociología. Dir. Marta I. González García

Fombuena Valero, Josefa (2006a). "La influencia de la dimensión de género en el Trabajo Social." *Cuadernos de Trabajo Social*, 19: 133 –154.

- (2006b). "Visibilizar el trabajo social: aportaciones desde una perspectiva de género." *Acciones e investigaciones sociales*. Extra 1: 183. Disponible en I: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2002308>
- (2009). "XXV años de Trabajo social. El aniversario como rito de pasaje." *Cuadernos de Trabajo Social*, 22: 7-17.
- (2011). "Un Estudio De Las Familias De Origen De Los y Las Trabajadoras Sociales Desde El Modelo contextual" *Comunitania* 2 :23-37. Recuperado de: <http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/bucm.idm.oclc.org/docview/1112222099?accountid=14514>

Fontecha Miranda, Matilde (2012). "Cuerpo de mujer." En M. Suárez Ojeda (ed.) *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinaria*. Madrid: Fundamentos, pp. 153-174.

Fortunato, Vincenzo., Dellgran, Peter and Höjer, Staffan (2007). "Exploring the Future of Social Work. Motives and Attitudes among Italian and Swedish Social Work Students." En: M. J. Frost, M. J. Freitas and A. Campanini (eds), *Social Work Education in Europe*, Roma, Carocci, pp. 149–66.

Fortune, Anne E., y Hanks, Lou Loental (1988). "Gender inequities in early social worker careers." *Social Work*, 33(3): 221-226.

Freijanes Benito, Antonia (2010). "Lo que el Padre Nava aportó al Trabajo Social." *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 68(132): 107-118.

Freitas, M<sup>a</sup> José (2004). "The Netherlands" en A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 153-161.

Friesenhahn, Günter, J. y Ehlert, Gudrun (2004). "Germany" en A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 85-94.

Frome, Pamela M. et al. (2006). "Why don't they want a male-dominated job? An investigation of young women who changed their occupational aspirations." *Educational Research and Evaluation*, 12, 359–372. doi: 10.1080/13803610600765786.

- Fuller, Alison et al. (2011). "Getting by" or "Getting Ahead"? Gendered Educational and Career Decision-Making in Networks of Intimacy." En: S. Jackson et al. *Gendered Choices*, Lifelong Learning Book Series 15, DOI 10.1007/978-94-007-0647-7\_16
- Fundación Universidad-Empresa (Madrid) (1983). *Los estudios de trabajo social*. Vol. 51. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Furness, Sheila (2012). "Gender at Work: Characteristics of 'Failing' Social Work Students." *British Journal of Social Work*, 42 (3), 480-499. doi:10.1093/bjsw/bcr079
- Gabaldón Estevan, Daniel y Täht, Kadri (2011). "Educación y transiciones profesionales." En: J. LLavador, y F. Hernández i Dobon, (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill, pp. 207-229.
- Gabarro Berbegal, Daniel (2012). "¿Debe el trabajo social atender a los hombres?." *RTS (Revista de Treball Social)*, 195: 76-88.
- Gallardo-Hernández, Georgina, et al. (2006). "La intersección entre el género y el estrato socioeconómico en la elección de profesión del área de la salud." *Gac Med Mex*, 142(6 ): 467-476.
- Gallego Ayllón, M<sup>a</sup> José; Gualda Caballero, Estrella y Vázquez Aguado, Octavio (1995). "Las ideas previas de los alumnos de 1º de Trabajo Social de Huelva respecto a la profesión." *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social* 3:165-185.
- Galley, David y Parrish, Margarete (2014, 25 julio). "Why are there so few male social workers?" *The Guardian* <http://www.theguardian.com/social-care-network/2014/jul/25/why-so-few-male-social-workers>
- Galtung, Johan (1968). *Teoría y métodos de la investigación social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Gámez, Elena y Marrero, Hipólito (2003). "Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología." *Anales De Psicología*, 19(1): 121-131.
- Gambetta, Diego (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Andreu, Hugo y Acebal, Alejandro (2016). "Expansión del sistema universitario y desigualdades en las oportunidades educativas." Comunicación presentada en el 12 Congreso Español de Sociología de Gijón, Junio-julio 2016.
- García Colmenares, Carmen (2008). "Autoridad femenina y mecanismos de exclusión. Reflexiones desde la Psicología." En A. H. Puleo. *El reto de la igualdad de género. (Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política)*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.319-333.
- García Daudier, Silvia (2010). "La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 131: 11-41.
- García de León, M<sup>a</sup> Antonia (2010) "Conocimiento y contexto. (Ciencias sociales, biografía y género)." *Témpora*, 13: 113-127.
- García de León, M<sup>a</sup> Antonia y García de Cortázar, Marisa (1992). "Universidades y Universitarios, 1970-1990", en *Revista de Educación*, Extra 1: 89-107.
- García García, Antonio A. (2009). *Modelos de identidad masculina: representaciones y encarnaciones de la virilidad en España (1960-2000)* Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Dir F.J García Selgas.
- García García, Sergio (2009). "Reflexionar la identidad profesional como estrategia de poder hacia la repolitización del trabajo social." *Portularia*, 9(2): 113-122.



- García García, Sergio y Rendueles Menéndez de Llano, Cesar (2017). "Hacia un nuevo Trabajo Social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal. Presentación del monográfico." *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2): 243-260. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.56352>
- García Garduño, José María E. (2010). "Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1): 95-110.
- García Gómez, Soledad; Padilla-Carmona, María Teresa y Suárez-Ortega, Magdalena (2009). "Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria." *Revista De Educación*, (349), 311-334.
- García Lastra, Marta (2010). "La voz de las mujeres en la universidad." *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación)*, 3 (3):357-368.
- García Lobo, Vicente (2011). "Antecedentes y procesos de reconocimiento de los estudios de Trabajo Social. De la Escuela Superior de Servicio Social a la Escuela Universitaria de Trabajo Social de León." *Humanismo y Trabajo Social* 10: 63-79.
- García Ramón, María Dolores (2005). "Respondiendo a un desafío pendiente en geografía: El enfoque de género visto desde España." *Geographicalia*, 48: 55-76.
- García Sainz, Cristina (2008). "Entre ciencia y vida cotidiana. El cuidado de las personas como objeto de conocimiento" en G. Meil y C. Torres Alberó (coord.). *Sociología y realidad social: Libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, pp.725-739.
- García Salord, Susana (1998): *Especificidad y rol en el Trabajo Social. (Curriculum ,saber, formación)*. Buenos Aires: Lumen /Humanitas.
- García Selgas, Fernando J. (2001). "Donna Haraway: una epistemología feminista y postmoderna." En E. Pérez Sedeño; y P. Alcalá Cortijo (coord.). *Ciencia y género*. Madrid: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense. pp. 357-372.
- (2006). "Bosquejo de una teoría de la fluidez social." *Política y Sociedad*, 43 (2), 13-31.
- García-Cano Lizcano, Fernando (2012). "Evolucionismo y utopía de género." *Naturaleza y Libertad, Revista de estudios interdisciplinarios*, 1: 51-76.
- García-Sedeño, Manuel; Navarro, Jose I. y Menacho, Inmaculada (2009). "Relationship between personality traits and vocational choice." *Psychological Reports*, 105(2): 633-642.
- Gaviria, Mario (1995). "Prologo " a Mary E.. Richmond *El caso social individual. El diagnóstico social. (Textos seleccionados)* , Madrid: Talasa.
- Gaviria Soto, Jose Luis (1993). *El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria*. Madrid: MEC (C.I.D.E)/ Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Gerber, Theodore P. y Schaefer, David R. (2004). "Horizontal stratification of higher education in Russia: Trends, gender differences, and labor market outcomes." *Sociology of Education*, 77(1), 32-59. doi: 10.1177/003804070407700102
- Ghiglione, Rodolphe (1991). "Encuestar." En A. Blanchet et al. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea, pp.132-182.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giddens, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo (el yo y la sociedad en la época contemporánea)*. Barcelona: Península. [ e.o. de 1991]



- (1997). "Vivir en una sociedad postradicional." En: U. Beck, A.Giddens, y S. Lash. *Modernización reflexiva. (Política, tradición y estética en el orden social moderno)*. Madrid: Alianza Editorial.[e.o. de 1994], pp.75-136.
- (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid:Alianza. [e.o.de 1990]
- (2003). *La constitución de la sociedad (Bases para la teoría de la estructuración)*. Buenos Aires: Amorrortu. [e.o.1985]

Gil Izquierdo, María; de Pablos Escobar, Laura y Martínez Torres, María (2010). "Los determinantes socio-económicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional." *Hacienda Pública Española*, 193: 75-108.

Gil Juárez, Adriana et al. (2011). "Brecha digital de género: Una revisión y una propuesta." *Teoría De La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad De La Información*, 12(2):25-53. Recuperado de:[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8272/8276](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8272/8276)

Gil Parejo, Manuel (2014). "Contribuciones a la institucionalización del Trabajo Social en España: de los primeros ensayos a las primeras tesis doctorales." *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 72(140-141): 169-190.

Gil Ruiz, Juana María (2005). "El paradigma de la igualdad y el binomio subjetividad-ciudadanía" En M.A. Barrère y A. Campos,(coord.) *Igualdad de oportunidades e igualdad de género:una relación a debate*. Madrid : Dykinson ; Oñati : Instituto Internacional de Sociología Jurídica, pp.23-48.

Gilligan, Philip (2007). "Well Motivated Reformists or Nascent Radicals: How Do Applicants to the Degree in Social Work See Social Problems, their Origins and Solutions?." *British Journal of Social Work*, 37: 735-760

Gillingham, Philip (2006). "Male social workers in child and family welfare: New directions for research." *Social work*, 51(1): 83-85.

Gimeno, Mª Jose A. y Rocabert, Esperanza (1998). "Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional." *ROP*, 15:25-36.

Giner, Salvador (1969). "Sociología y Trabajo Social." En: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Barcelona Mayo 1968*. Barcelona: Galobart, pp.23-34.

- (1980). "La estructura social de la libertad." En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 11: 7-27.

Glaserfeld, Ernst (1994). "Despedida de la objetividad." En P. Watzlawick y P. Krieg. *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo: homenaje a Heinz von Foerster*. Barcelona: Gedisa

Goldin, Claudia (2014). "A grand gender convergence: Its last chapter." *American Economic Review*, 104(4): 1091–1119.<http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.4.1091>

Goldthorpe, John H. (1996). "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment." *The British Journal of Sociology*, 47(3): 481-505.

- (2010). *De la sociología. (Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.[e.o de 2007].

Gómez Bueno, Carmuca (2001). "Mujeres y trabajo: principales ejes de análisis." *Papers. Revista de Sociología*, 63-64:123-140.

- Gómez García, J. et al. (2000). "Modelización Estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en 1ª curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio." *Revista de Investigación Educativa*, 18(1):97-118.
- Gómez García, Rogelio (2012). "Escuela Universitaria de Trabajo Social "Ntra Señora del Camino" de León: 50 años formando trabajadores sociales." *Humanismo y Trabajo Social*, 11: 231-258.
- Gómez García, Rogelio y Torices Blanco, Alba (2012). "Los trabajadores sociales en la primera década del siglo XXI. A cuarenta años de la publicación de *Situación del servicio social en España*, de Jesús María Vázquez." *Cuadernos de Trabajo Social*, 25(2): 461-470.
- Gómez Rodríguez, Amparo (2001). "Sesgos sexistas de la ciencia: de por qué no evolucionan las mujeres." En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (coord.) *Ciencia y género*. Madrid: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, 435-457.
- Gómez Sánchez, Lucía (1998). "Trabajo social: política y mujeres." *Cuadernos andaluces de bienestar social*, 2: 59-70.
- Gómez Suárez, Águeda (2010). "Sistemas sexo/género en distintas sociedades: modelos analógicos y digitales". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 130: 61-96.
- (2013). "El ethos transgénero en tres grupos étnicos: rarámuris, zapotécas (México) y bijagós (Guinea Bissau)." En A. Gómez Suarez (coord.) *Nuevas miradas sobre el género, la sexualidad y la etnicidad*. Santiago de Compostela: Andavira, pp 73-97.
- González, Luis Armando (1993). "El "individualismo metodológico" de Max Weber y las modernas teorías de la elección racional." *Realidad, Revista de ciencias sociales y humanidades*, 34: 431-447.
- González-Blanco, Edmundo (1930). *La mujer según los diferentes aspectos de su espiritualidad*. Madrid: Reus.
- González García, Marta I. (2001). "¿Deberían los psicólogos estudiar las diferencias sexuales? Algunas reflexiones desde el debate sobre epistemología feminista." En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (coord.) *Ciencia y género*. Madrid: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, pp. 493-509.
- González López-Valcárcel, Beatriz y Davila Quintana, Delia (1998). "Economic and cultural impediments to university education in Spain." *Economics of Education Review*, 17(1):93-103. doi:10.1016/S0272-7757(97)00010-1
- González Pérez, Teresa (2010). "Mujeres, educación y democracia." *Revista de Educación*, 35: 337-359.
- González Seara, Luis (1976). *La sociología, aventura dialéctica*. Madrid: Tecnos.
- Gordo García, Marta (2001). "Género y libertad." *Especulo, Revista de estudios literarios*, 19. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/genero.html>
- Goy, Priscilla (2014, 20 oct). "More men drawn to social work: Helpful to have more men in some areas, say experts." *The Straits Time*. Disponible en: <https://www.straitstimes.com/singapore/more-men-drawn-to-social-work>
- Grañeras Pastrana, Montserrat et al. (1999). *Las desigualdades en la educación en España, II.* Madrid: CIDE.
- Grassi, Estela. (1989). *La mujer y la profesión de asistente social (El control de la vida cotidiana)*. Buenos Aires: Humanitas.
- Gratacós, Gloria y López-Jurado Puig, Marta (2016). "Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice)." *Revista de Educación*, 372: 87-110.

- Griffith, Amanda L. (2010). "Persistence of women and minorities in STEM field majors: Is it the school that matters?." *Economics of Education Review*, 29(6): 911-922. doi:10.1016/j.econedurev.2010.06.010
- Grijalvo Lobera, Fernando (1999). "La motivación en la elección de carrera." *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 2: 259-262.
- Gualda Caballero, Estrella y Hierro Moreno, Mercedes (2001). "Situación antes y durante la carrera de los diplomados en Trabajo Social en Huelva." En M.J. Asensio Coto et al. *El acceso al empleo de los diplomados en Trabajo Social*. Huelva: Hergué, pp. 47-96.
- Guàrdia Olmos, Joan et al. (2012). "Factores asociados con la decisión de cursar estudios universitarios de Psicología. Una aproximación mediante modelos de ecuaciones estructurales." *Anuario de Psicología*, 42(1): 85-102.
- Guash, Oscar (1997). *Observación participante*. Madrid: C.I.S. Cuadernos metodológicos nº 20.
- Guash, Oscar y Osborne, Raquel (2003). "Avances en Sociología de la sexualidad" en R. Osborne, y O. Guash, (comps.): *Sociología de la Sexualidad*. Madrid: CIS. SigloXXI, pp.1-24.
- Guerra Rodríguez, Carlos y Rueda Domínguez Eva M.(dir.) (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la enseñanza secundaria a la Universidad: orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los nuevos estudiantes en la Universidad*. Recuperado de: [https://issuu.com/rionerano/docs/informe\\_el\\_transisto\\_de\\_la\\_secundar](https://issuu.com/rionerano/docs/informe_el_transisto_de_la_secundar)
- Guerrero Serón, Antonio (1996). "Nivel educativo de la población femenina española como proceso de construcción social." en M.A. García de León; M. García de Cortazar y F. Ortega (coord.). *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 69-91.
- Guppy, Neil, y Luongo, Nicole (2015). "The Rise and Stall of Canada's Gender-Equity Revolution." *Canadian Review of Sociology*, 52(3): 241-265.
- Gurrutxaga Abad, Andrés (2008). "Lo moderno y lo complejo en tiempo de incertidumbre." En G.Meil y C.Torres Alberó (coord.). *Sociología y realidad social: Libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gutiérrez, Alicia B.(2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie ediciones.
- Gutiérrez Resa, Antonio (1996). "Los trabajadores sociales: ¿gestores o servidores de la solidaridad?" *Cuadernos De Trabajo Social*, 9: 233-261.
- (2013). *Trabajo Social: Orígenes y Desarrollo*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Guy, Kirk (2014). "Life is about choices, but external factors often affect outcomes': social work students' reasoning about the origins of social problems." *Critical and Radical Social Work*, 2 (1): 77-92.
- Gynnerstedt, Kerstin y Höjer, Staffan (2004). "Sweden." En A.Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 202-209.
- Hackett, Simon et al. (2003). "The Motivation, Professional Development and Identity of Social Work Students in Four European Countries." *European Journal of Social Work*, 6(2): 163-178.
- Hakim, Catherine (2005). "Familia y trabajo: Una polarización de los estilos de vida." En J. Monreal, C. Díaz, y J.J. García Escribano. *Viejas Sociedades, nueva Sociología*. Madrid: C.I.S. pp.377-398.
- Hancock, Adrian N. (2012). "'It's a macho thing, innit?': Exploring the effects of masculinity on career choice and development." *Gender, Work and Organization*, 19( 4): 392-415. doi:10.1111/j.1468-0432.2010.00547.x
- Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

- (2009). "Standpoint theories: Productively controversial." *Hypatia*, 24(4): 192-200.
- Hatcher, Richard (1998). "Class Differentiation in Education: rational choices?." *British Journal of Sociology of Education*, 19(1): 5-24.
- Hernández Fernández, Josefina (1987). "Aproximación al estudio de la elección vocacional universitaria en la investigación española." *Anales de pedagogía* 5, 103-136.
- Hernández Franco, Vicente (2004). "Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria." *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 15(1): 117-141. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2004/15-1-1%20-%20Vicente%20Hernandez%20Franco.PDF>
- (ed.) (2006). *Universidad 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas
- (2014). "La transición del bachillerato a la Universidad: perfil vocacional de los alumnos de bachillerato con preferencia por los estudios de trabajo social." *Miscelánea Comillas. Revista De Ciencias Humanas Y Sociales*, 72(140-141):93-141. Recuperado de <https://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/5468/5278>
- Hernández Martín, Francisca (2006). "Las hijas de la caridad en la profesionalización de la enfermería" *Cultura de los cuidados*, 20:39-49.
- Herranz de Rafael, Gonzalo (2006). *Itinerarios de igualdad y desigualdad entre hombres y mujeres*. Salobreña: Alhulia.
- Hervás, Antonio et al. (2013). "A structural equation model for analysis of factors associated with the choice of engineering degrees in a technical university." *Abstract and Applied Analysis*: 1-7. doi:10.1155/2013/368529
- Hidalgo Lavié, Alfredo (2012). *Trabajo Social En Perspectiva Comparada: Historia y Ejercicio De La Profesión : Una Selección De Países*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Hirsbrunner, Laura E.; Loeffler, Diane N. y Rompf, Elizabeth L. (2012). "Spirituality and religiosity: Their effects on undergraduate social work career choice." *Journal of Social Service Research*, 38(2), 199-211. doi: 10.1080/01488376.2011.645411
- Huyer, Sophia y Westholm, Gunnar (2007). *Gender Indicators in Science, Engineering and Technology: An Information Toolkit*. París: UNESCO.
- Iarscaia-Smirnova, Elena y Romanov, Pavel (2008) ."Gendering social work in Russia: towards anti-discriminatory practices." *Equal Opportunities International*, 27(1): 64-76.DOI 10.1108/02610150810844947
- Ibáñez, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto (Perspectivas de la investigación social)*. Madrid:Siglo XXI.
- (1986). *Más allá de la sociología : el grupo de discusión : teoría y crítica*. Madrid : Siglo XXI.
- Ibáñez Pascual, Marta (2008). "La segregación ocupacional por sexo a examen características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 123: 87-122.
- (2010). "Al otro lado de la segregación ocupacional por sexo. Hombres en ocupaciones femeninas y mujeres en ocupaciones masculinas." *Revista Internacional de Sociología*, 68(1): 145-164.
- IFSW (Federación Internacional de Trabajadores Sociales) ([http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw\\_95135-5.pdf](http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_95135-5.pdf), consultada el 20 de agosto de 2017.
- Jagoe, Catherine; Blanco, Alda y Enriquez de Salamanca, Cristina (1998) *La mujer en los discursos de género: textos y contextos en el siglo XIX*. Barcelona: Icaria.

- Jerez Mir, Rafael (1997). "La Universidad en la encrucijada: Universidad dual o Universidad democrática y de masas." *Revista de Educación*, 314: 137-156
- Jiménez, Juan de Dios y Salas, Manuel (1999). "Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binomial de demanda privada de educación." Working Paper WP-EC 99-03, Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Valencia.
- Jiménez Buedo, María (2011). "Reflexividad y clases interactivas." *Revista Española de Sociología (RES)*, 16:135-139.
- Júlíusdóttir, Sigrún (2004). "Iceland" en A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp.112-120.
- Justel, Manuel y Martínez Lázaro, Ubaldo (1981). "Sobre el carácter selectivo de las pruebas de acceso a la Universidad." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 15: 115-132.
- Kantowicz, Eva (2004). "Poland." En A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 171-181.
- Khunou, Grace; Pillay, Roshini y Nethononda, Angel (2012). "Social Work is" Women's work": an analysis of social work students' perceptions of gender as a career choice determinant." *The Social Work Practitioner-Researcher*, 24(1):120-135.
- Kichenloe, Joe L. y McLaren, Peter (2012). "Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa." En N.K Denzin y Y.S. Lincoln (Coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa ( Manual de investigación cualitativa vol.II)*.,Barcelona: Gedisa, pp 241-315.
- Kisnerman, Natalio et al.(1985). *Introducción al Trabajo Social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Koeske, Gary F. y Krowinski, William,J. (2004). "Gender-Based Salary Inequity in Social Work: Mediators of Gender's Effect on Salary." *Social Work*, 49: 309-317.
- Korpershoek, Hanke; Guntern, Sabine, y Van der Werf, Greetje (2014). "The impact of significant others on gender- atypical, gender-typical and gender-neutral study choices." *Gruppendyn Organisationsberat*, 45:441-463. DOI 10.1007/s11612-014-0263-1
- Krmpotic, Claudia S. (2009). "Identidad y alienación en trabajo social, en un contexto de reformas sociales, desprofesionalización y proletarización." *Margen*, 56: 1-10.
- Krmpotic Claudia Sandra y Ponce de León, Andrés (2017). "Diez enunciados para pensar la identidad profesional en Trabajo Social. Una invitación al debate internacional en los albores del siglo XXI." *Cuadernos de Trabajo Social*, 30 (1):135-147.
- Kruse, Herman C.(1976). *Introducción a la teoría científica del Servicio Social*. Buenos Aires: Ecrio.
- Kuhn, Thomas S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE. [e.o. de 1962]
- Kullberg, K.(2013). "From glass escalator to glass travelator: On the proportion of men in managerial positions in social work in Sweden." *British Journal of Social Work*, 43(8), 1492-1509. doi:10.1093/bjsw/bcs085
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.[e.o. de 2008]
- Lagares Pérez, Simón (1999). *Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio en Huelva*, Tesis Doctoral, Universidad de Huelva. Dir. Bernardo de la Rosa Acosta. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2647>
- Lahire, Bernard (2004). *El hombre plural (Los resortes de la acción)*. Barcelona: Bellaterra.[e.o.1998]
- (dir.)(2006a). ¿Para qué sirve la sociología? Buenos Aires: SigloXXI.



- (2006b). "Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples." *Revista de Antropología Social*, 16: 21-38.
- (2009). "Sociología y autobiografía." *Trabajo y Sociedad*, 12(9).
- (2012). "De la teoría del habitus a una sociología psicológica." *Revista de Investigación Educativa*, 14: 76-115. Disponible en: [http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire\\_teor%C3%ADa\\_habitus.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/lahire_teor%C3%ADa_habitus.html)

Lakatos, Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid: Alianza Universidad.

Lamo de Espinosa, Emilio (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia (Ensayos sobre la condición moderna)*. Oviedo: Ediciones Nobel

- (2001). *La sociedad reflexiva*. Madrid: CIS. Siglo XXI de España Editores. Colección Monografías nº 114. [1ª ed. 1990]
- (2009). El "momento" analítico. Poniendo bridas al pensamiento desbocado. *RIS*, 67: 476-479.
- (2010). *La sociedad del conocimiento. Información, ciencia, sabiduría*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. (Discurso de recepción).

Langa Rosado, Delia (2003). *Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Dir. Julio Carabaña Rosales

Langa Rosado y Río Ruiz, Ángel (2013). "Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas." *Témpora*, 16: 71-96.

Laorden, Ángeles y Giménez, Pilar (1978). "La mujer en la Universidad española." *Papers. Revista de Sociología*, 9: 73-88.

Lara Guijarro, Enriqueta (1988). *Factores sociológicos y de rendimiento que influyen en la elección de carrera*. Tesis doctoral. UNED Dir. Elvira Repetto Talavera

Larsen, Anne Karin (2004). "Norway." En A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 162-170.

Las Heras, Patrocinio (1985). "Las Jornadas de Pamplona: recuerdo y análisis." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 3: 35-36.

- (2000). "La construcción histórica de una profesión." En: *Pasado, presente y futuro del Trabajo Social. II Foro de Trabajo Social*, Abril de 1999, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, pp. 15-82.

Las Heras, Patrocinio y Cortajarena, Elvira, (1979). *Introducción al bienestar social*, Madrid: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales.

Lash, Scott (1997). "La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad." En: U. Beck, A. Giddens, y S. Lash. *Modernización reflexiva. (Política, tradición y estética en el orden social moderno)*. Madrid: Alianza Editorial. [e.o. de 1994], pp. 137-208.

- (2003). "Individualización a la manera no lineal" en U. Beck y E. Beck-Gernsheim. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, pp. 9-18.

Latiesa, Margarita (1989). "Demanda de educación superior: Evaluaciones y condicionamientos de los estudiantes en la elección de la carrera." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 46: 101-139.



- Latiesa, Margarita et al. (1991). *La investigación educativa sobre la Universidad. (Actas de las Jornadas de Madrid 31 de mayo 1 de junio 1990)*. Madrid: CIDE.
- Laughland-Booy, Jacqueline ; Mayall, Margery y Skrbi, Zlatko (2015). "Whose choice? young people, career choices and reflexivity re-examined." *Current Sociology*, 63(4), 586-603. doi:10.1177/0011392114540671
- Lease, Suzanne H. (2003). "Testing a model of men's nontraditional occupational choices." *The Career Development Quarterly*, 51(3), 244-258. Retrieved from <http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/219441147?accountid=14514>
- León Mejía, Ana (2009). "¿Disidencia dentro del feminismo?." *Revista Internacional De Sociología*, 67(3), 559-588. doi:10.3989/ris.2007.02.15
- Liedgren, Pernilla S. y Gudrun, V. Elvhage (2015). "Social Work of the Future: Motives and Expectations among Social Work Students in Sweden." *International Journal of Social Science Studies*, 3(6): 121-129.
- Lima Fernández, Ana Isabel (2008). "De la reivindicación de licenciatura a la consecución del grado en Trabajo Social." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 82: 109-119.
- (2010). "Nuevas oportunidades del trabajo social." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 89: 9-27.
- Linares, Esperanza (1986). "La evolución de la asistencia social desde una institución privada." En Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. *De la beneficencia al bienestar social (Cuatro siglos de acción social)*, pp 339-370.
- Llamazares Sánchez, Lucia (2006). "Intereses académico profesionales y sociales de los jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de León." *Humanismo y Trabajo Social*, 5: 197-230.
- Llopis, Benita (1969). "Salutación." En: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales. *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Barcelona Mayo 1968. Barcelona: Galobart*, pp. 19-21.
- (1984). "Qué ha sido y qué ha representado la FEDAAS en la vida de la profesión de trabajadores/asistentes sociales." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 3: 29-34.
- Llosada Gistau, Joan; Morcillo Hernández, Vanesa y Troiano i Gomà, Helena (2005). "L'elecció d'estudis i les expectatives de futur dels estudiants universitaris." *Papers: revista de sociologia*, 76: 229-248.
- LLovet, Juan José y Usieto Atondo, Ricardo (1990). *Los trabajadores sociales. (De la crisis de identidad a la profesionalización)*. Madrid: Editorial Popular.
- Lomas, Carlos (2005). "¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y de la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres." *Cuadernos De Trabajo Social*, 18: 259 - 278. doi: 10.5209/CUTS.8442
- Longino, Helen (2010). "Feminist Epistemology at Hypatia's 25th Anniversary." *Hypatia*, 25 (4):733-741.
- López Alonso, Carmen (1986a). "Memoria introductoria." En: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. *De la beneficencia al bienestar social (Cuatro siglos de acción social)*, pp 9-38.
- (1986b). "La acción social medieval como precedente." En Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. *De la beneficencia al bienestar social (Cuatro siglos de acción social)*, pp 47-68.
- López Cao, Marian (2012). "Prólogo." En M. Suárez Ojeda(ed.) *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinaria*. Madrid: Fundamentos. pp. 9-10.

López González, Emelina y Gaviria Soto, Jose Luis (1995). *Diferencias en la percepción de materias científico-técnicas en función del sexo: consideraciones para la implantación de la L.O.G.S.E en la fase de la secundaria postobligatoria*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

López Pardina, Teresa (2008). "El existencialismo de Simone de Beauvoir como marco de reivindicaciones feministas." En A.H. Puleo, *El reto de la igualdad de género.(Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política)*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.15-42.

- (2011). "Prologo." En S. de Beauvoir. *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia, pp. 7-34.

López Sáez, Mercedes (1993). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina: Desde la perspectiva psicosocial : La influencia del género*. Tesis doctoral. Madrid. UNED. Dir. J Francisco Morales

- (1994). "Procesos culturales e individuales implicados en la estereotipia de género. Una aproximación empírica a la elección de carrera." *Revista de Psicología Social*, 9(2): 213-230. DOI: 10.1174/021347494763490287

López-Sáez, Mercedes; Sainz Ibáñez, Milagros y Lisbona, Ana (2004). "Mujeres ingenieras: Percepciones sobre su vida profesional." *Revista De Psicología General y Aplicada: Revista De La Federación Española De Asociaciones De Psicología*, 57(2): 161-180

López-Sáez, Mercedes; Morales, J. Francisco y Lisbona, Ana (2008). "Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles." *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2): 609-617.

López-Sáez, Mercedes, Puertas, Susana y Sáinz, Milagros (2011). "Why don't girls choose technological studies? adolescents' stereotypes and attitudes towards studies related to medicine or engineering." *The Spanish Journal of Psychology* 14(1): 74-87. doi:10.5209/rev\_SJOP.2011.v14.n1.6

López Sancho, M<sup>a</sup> Pilar (2006). "La dimensión de género en la física." En: C. Lara, *El segundo escalón: Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel, pp. 122-132.

Lorente Molina, Belen (2000). "Género, profesión y cultura. Una aproximación al estudio de la identidad de los trabajadores sociales." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 49:97-114.

- (2003). "Perspectivas de género y trabajo social. Construyendo método desde el paradigma intercultural." *Portularia*, 4: 33-47.
- (2004). "Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social." *Scripta Ethnologica*, 26: 39-53.

Lozano Santiago, Sara (2007). "Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional." *Revista De Educación*, 343: 189-190.

Lozano Santiago, Sara y Repetto Talavera, Elvira (2007). "Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: El género, el curso académico y los intereses profesionales." *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 18(1): 5-16.

Lucas, Samuel R. (2001). "Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects." *American Journal of Sociology*, 106(6): 1642-1690.

Ma, Yingyi (2011). "College major choice, occupational structure and demographic patterning by gender, race and nativity." *The Social Science Journal*, 48(1): 112-129. doi:10.1016/j.soscij.2010.05.004

Madoo Lengerman, Patricia y Niebrugle-Brantley, Jill (2002). "Teoría feminista contemporánea." En G. Ritzer, *Teoría sociológica moderna*. México: Mc Graw Hill. pp.378-439

- Maillo, Adolfo (1958). "Educación social y servicio social." *Revista de Educación*, 29-34. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1958/1958-073/1958re73estudios01.pdf?documentId=0901e72b818a745d>
- Manheim, Henry L. (1982). *La investigación sociológica: filosofía y métodos*. Barcelona: Ceac (e.o. de 1977).
- Mann, Allison y Diprete, Thomas A. (2013). "Trends in gender segregation in the choice of science and engineering majors." *Social Science Research*, 42(6): 1519-1541. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.07.002
- Maffía, Diana.H (2001). "Conocimiento y subjetividad." En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (coord.) *Ciencia y género*. Madrid: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, pp. 329-341.
- Maravall Jose María (2010). "Presentación." En: J.H. Goldthorpe. *De la sociología. (Números, narrativas e integración de la investigación y la teoría )*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Marcenaro Gutiérrez, Oscar D., Navarro Gómez, M. Lucía (2001). "Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España." *Estudios De Economía Aplicada*, (19), 69-86.
- Marinas, Marina (1992). "La Escuela de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid." *Cuadernos de Trabajo Social*, 4-5: 401-405.
- Marques, Eduardo y Mouro, Helena (2004). "Portugal." En: A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 182-188.
- Marques Perales, Ildefonso (2006). "Bourdieu o el "caballo de Troya" del estructuralismo." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 115: 69-100.
- Marrero, Adriana (2008). "La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación." *Pacers*, 90:191-211
- Marsh, Sara Rae.(1988). "Antecedents to Choice of a Helping Career: Social Work Vs. Business Majors." *Smith College Studies in Social Work*, 58(2): 85-100.
- Martín Casares, Aurelia (2006). *Antropología del género (Culturas, mitos y estereotipos sexuales)*. Madrid: Cátedra.
- Martín Criado, Enrique (2004). "De La Reproducción al campo escolar." En: L. E. Alonso, E. Martín Criado y J. L. Moreno Pestaña (eds.). *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*, Madrid: Fundamentos, pp. 67-114.
- (2008). "El concepto de campo como herramienta metodológica ." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 123: 11-33.
  - (2010): *La escuela sin funciones. (Crítica de la sociología de la educación crítica)* Barcelona: Bellaterra.
  - (2014a). "Mentiras, inconsistencia y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis del discurso." *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 72(1): 115-138. DOI:10.3989/ris.2012.07.24
  - (2014b). "Presentación: La clase obrera cambia, sus estigmas persisten." *RASE: Revista De La Asociación de Sociología de la Educación*, 7(2), 367-372. Consultado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/326>
- Martín Estalayo, Maribel (2009). "Ocho posibilidades de entender (o no) el Trabajo Social." *Cuadernos de Trabajo Social*, 22: 227-241.
- (2012). *La construcción de la identidad en trabajo social. Análisis de una trama hilvanada por sus personajes*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Martín Santos, Arantxa (2001). "Una raza llamada mujer." En E. Pérez Sedeño y P. Alcalá Cortijo (coord.) *Ciencia y género*. Madrid: Facultad de Filosofía, Universidad Complutense, pp. 457-471.

Martínez, Ana Teresa (2007). *Razones y lecciones de una práctica sociológica (del estructuralismo genético a la sociología reflexiva)*. Buenos Aires: Manantial.

Martínez, Miquel y Pons, Ernest (2011). "Acceso a la educación superior." en A. Ariño y R. Llopis (dirs). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación, pp. 61-86.

Martínez, M<sup>a</sup> Jose, Merino Ruiz, Lourdes, Montes del Castillo, Angel (2000). "Notas sobre historia, objeto y método del Trabajo Social" En: M.J. Martínez y N. Red Vega. (coord), *Para el trabajo social: Aportaciones teóricas y prácticas*. Granada: Maristán.

Martínez Rodríguez, Rusbel (2004). "El puesto de la racionalidad en las ciencias sociales desde la perspectiva de Jon Elster." *A Parte Rei*, 31: 1-18.

Martínez del Valle, Mónica y Villuendas Giménez, M. Dolores (2006). "Las mujeres en la formación superior: Elección de carrera versus estereotipos de género y neosexismos." *Cuestiones De Género: De La Igualdad y La Diferencia*, (1): 87-112. doi:10.18002/cg.v0i1.3855.

Martínez García, José Saturnino (2004). "Distintas aproximaciones a la elección racional." *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 37: 139-173.

- (2007). "Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas." *Revista de Educación*, 342: 287-306.
- (2014). "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica." *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(2):449-467. Consultado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/336>

Martínez García, J. Saturnino y Merino, Rafael (2011). "Formación profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género." *Revista Témpora*, 14:13-37.

Martínez López, Cándida (1995). *Feminismo, ciencia y transformación social*. Granada: Universidad de Granada.

Martínez Martínez, Asunción y Zurita Ortega, Félix (2014). "El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso." *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 267-285. Recuperado de <http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1658734831?accountid=14514>.

Martínez Martínez, Asunción et al. (2015). "La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género." *Magister*, 27:18-25.

Martínez-Martínez, Asunción et al. (2016). "La elección de estudios superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos." *Revista Electrónica Educare*, 20(1): 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.14>

Martínez Sánchez, Isabel; Yubero Jiménez, Santiago y Navarro Olivas, Raúl (2009). "Estereotipos de género entre los adolescentes españoles: Imagen prototípica de hombres y mujeres e imagen de uno mismo." *Informació Psicològica*, 95: 77-86.

Martínez Sahuquillo, Irene (2006). "La identidad como problema social y sociológico." *Arbor*, 722: 811-824.

Martuccelli, Danilo (2007a). *Lecciones de sociología del individuo*. Cuaderno de trabajo N° 2. Universidad Pontificia Católica del Perú. Disponible en: [http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones\\_de\\_sociologia\\_del\\_individuo2.pdf](http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf)

- (2007b). *Cambio de rumbo. (La sociedad a escala del individuo)*. Santiago de Chile: LOM.

- (2009). "La teoría social y la renovación de las preguntas sociológicas." Papeles del CEIC(Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva) Universidad del País Vasco 51: 1-31. Disponible en:<http://www.identidadcolectiva.es/pdf/51.pdf>
- (2012). "Cultura, individualización y escuela. Notas para un estudio de la concreción personal." *Témpora, Revista de Sociología de la Educación* 15: 9-20.

Martuccelli, Danilo y Singly, François de (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile: LOM.

Maruani, Margaret (2000). "Introducción." En M. Maruani; C. Rogerat y T. Torns, (dirs.) *Las nuevas fronteras de la desigualdad (Hombres y mujeres en el mercado de trabajo)*. Barcelona: Icaria.

Masjuan Codina, Josep M. (2005). "Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes." *Papers: Revista De Sociología*, 76: 97-133.

Masjuan, Josep M; Troiano, Helena y Molins, Cris (2003). "Els estudiants universitaris davant els estudis i el futur professional.Àrea d'humanitats." Barcelona, AQU Catalunya, Consultado de [http://www.uab.cat/iDocument/area\\_humanitats.pdf](http://www.uab.cat/iDocument/area_humanitats.pdf)

Masoch,Rina y Veevaete, Michel (2004). "Belgium." En: A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 20-28.

Mastekaasa, Arne y Smeby, Jens C. (2008). "Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields." *High Educ*, 55: 189-202. doi: 10.1007/s10734-006-9042-4

Matos Silveira, Rosana y Raya Lozano, Enrique (2012). "La "cuestión social" en la España de la restauración monárquica (1874-1931): apuntes históricos para la génesis de la profesionalización de lo social." *Textos y Contextos (Porto Alegre)*, 11 (1): 142-155.

Maturana, Humberto.R (1994). "La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas." En P. Watzlawick y P. Krieg (comps.) *El ojo del observador (Contribuciones al constructivismo.Homenaje a Heinz von Foerster)*. Barcelona: Gedisa, pp. 157-193.

Maturana Humberto y Varela, Francisco (1996). *El árbol del conocimiento : Las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid : Debate.

Maurandi Guirado, Remedios (2001). "Aportaciones a la teoría del Trabajo Social desde el feminismo." *CABS: Cuadernos andaluces de bienestar social*, 9: 141-154.

McLean, John (2003). "Men as minority: Men employed in statutory social care work." *Journal of Social Work*, 3(1), 45-68

McPhail, Beverly A.(2004). "Setting the record straight: Social work is not a female-dominated profession." *Social Work*, 49(2): 323-326.

Méndez Francisco, Luis (1986). *Encuesta sobre expectativas y valoración académica y profesional de los estudiantes de trabajo social*. Manuscrito no publicado. Disponible en la Biblioteca de Trabajo Social de la U.C.M.

Mendías Cuadros, Ana María (2003). *Análisis de las motivaciones que determinan el acceso a los estudios de magisterio y de la influencia de factores institucionales en la persistencia o modificación de las actitudes iniciales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Mensinga, Jo (2009). "Storying career choice: Employing narrative approaches to better understand students' experience of choosing social work as a preferred career." *Qualitative Social Work*, 8(2):193-209. doi: 10.1177/1473325009103375



- Merino, Rafael (2012). "La formación profesional en los itinerarios formativos y laborales de los jóvenes: las leyes proponen y los jóvenes disponen." *RASE: Revista De La Asociación de Sociología de la Educación*, 5(3), 503-512. Consultado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/317>
- Merle, Pierre (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La découverte.
- Merton, Robert K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: F.C.E.[e. o. de 1968]
- Meseguer Chanzá, Dolores; Villar Aguilés, Alicia (2011). "Género y educación." En J. LLavador, F.J. Hernández i Dobon (coords.) *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill, pp.155-184.
- Meseguer Gancedo, Pablo (2016). "Cuidar profesionalmente: los cuidados en la construcción social de la enfermería española." XII Congreso Español de Sociología Gijón, 30 de junio-2 de julio de 2016.
- Meyer, Henry J. (1979). "Asistencia social" en D.L.Sills, *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, vol 1,pp.593-601. (e.o.1968). Madrid: Aguilar.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2016-16*. Accesible:<https://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Accesible en [http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018\\_final.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:2cba4aaa-4892-40d7-ac8b-00efbc95b8a2/Panorama%20de%20la%20Educacion%202018_final.pdf)
- Miranda Aranda, Miguel (2005). *Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas*. Tesis doctoral. Tarragona, Universidad de Rovira y Virgili.)
- (2012). "Algunas reflexiones sobre las pioneras del trabajo social y el papel de la educación." *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 1:87-96.
- Miró Bonet, Margalida y Gallego Caminero, Gloria (2006). "El discurso feminista en la construcción de la identidad profesional de las enfermeras en España (1956-1976)." En E.Bosch; V.Ferrer Pérez, y C. Navarro Guzmán. *Los feminismos como herramienta de cambio social (i): Mujeres tejiendo redes históricas, desarrollos en el espacio público y estudios de las mujeres*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 247-261.
- Modrego Rico, Aurelia (1988). "Demanda de educación. Resultados de la estimación de un modelo de demanda de educación superior para la provincia de Vizcaya." *Ekonomiaz: Revista Vasca De Economía*, 12: 87-96.
- Moi, Toril (2001). "Apropiarse de Bourdieu: la teoría feminista y la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". *Feminaria* 26-27:1-20.
- Molina Petit, Cristina (2008). "Contra el género y con el género: crítica, deconstrucción, proliferación y resistencias del sujeto excéntrico". En A. H. Puleo. *El reto de la igualdad de género. (Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política)*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.258-272.
- Molina Sánchez, María Victoria (1990). "Las Escuelas de Trabajo Social en España." *Cuadernos de Trabajo Social*, 3: 183-197.
- (1994). *Las enseñanzas de Trabajo Social en España, 1932-1994: estudio socio-educativo*. Colección Política, Trabajo y Servicios Sociales. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Moncó, Beatriz (2011). *Antropología del género*. Madrid: Síntesis.
- Montero, Feliciano (2005). "Asistencia social, catolicismo y franquismo: la actuación de acción católica en la posguerra." En: C. Agustí i Roca; J. Gelonch Solé y C. Mir Curcó. *Pobreza, marginación, delincuencia y políticas sociales bajo el franquismo*. Lleida: Universitat de Lleida, pp. 113-137.



Mora Ruiz, Jose Gines (1989). "La demanda de Educación Superior: una revisión de estudios empíricos." *Revista de Educación*, 288: 351-375.

- (1997). "Equity in Spanish higher education." *Higher Education*, 33(3): 233-249. doi:10.1023/A:1002950227350

Morales Villena, Amalia (2010). *Género, Mujeres, Trabajo social y sección femenina. Historia de una Profesión Feminizada y con vocación Feminista*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Morán Carrillo, José-María y Díaz Jiménez, Rosa María (2016). "La profesionalización del Trabajo Social contemporáneo en España: un análisis socio-histórico desde las aportaciones a los Congresos Nacionales de Trabajadoras/es Sociales 1968-2013." *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 57: 191-216.

Moreno Balaguer, Rebeca (2011). "Ni vírgenes, ni madres, ni indiscernibles. una reconstrucción crítica del pensamiento de la diferencia de Luce Irigaray." *Investigaciones Feministas*, 2: 319-338.

Morgan, Stephen L.; Gelbgiser, Dafna y Weeden, Kim A. (2013). "Feeding the pipeline: Gender, occupational plans, and college major selection." *Social Science Research*, 42(4), 989-1005.

Moriarty, Jo y Murray, Jo (2007). "Who wants to be a social worker? Using routine published data to identify trends in the numbers of people applying for and completing social work programmes in England", *British Journal of Social Work*, 37(4): 715-33.

Mosteiro García, M<sup>a</sup> Josefa (1997). "El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos." *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1997(1): 305-315. <http://hdl.handle.net/2183/6622>

Mosteiro García, M<sup>a</sup> Josefa y Porto Castro, Ana M<sup>a</sup> (2000). "Los motivos de la elección de estudios en alumnos y alumnas de Universidad." *Innovación Educativa*, 10: 121-132.

Moussu, Gérard (2004). "France." En: A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp.78-84.

Moya, Eva M.; Stoesz, David y Lusk, Mark W. (2014). "Historia del Trabajo Social en los Estados Unidos." En T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.), *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 185-202.

Muñoz Vitoria, Fernando (1993). *El sistema de acceso a la Universidad en España. 1940/1990*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes (1991). "Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad: diferencias de resultados según centro, opción y sexo." En: Latiesa et al. *La investigación educativa sobre la Universidad*. Madrid: CIDE, pp. 113-134.

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes et al. (1992). *Las Desigualdades en la Educación en España*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso Izaguirre, Mercedes et al. (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.

Murillo de la Vega, Soledad (1999). "La perspectiva de género en la práctica profesional del Trabajo Social." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 45: 23-40.

Myrdal, Gunnar (1970). *Objetividad en la investigación social*. México: F.C.E.

Navarro Guzmán, Capilla y Casero Martínez, Antonio (2012). "Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios." *ESE : Estudios Sobre Educación*, 22: 115-132.

Navarro Pedreño, Silvia (1998). "La Caja de Pandora: una experiencia grupal con mujeres y su impacto comunitario." *Cuadernos de Trabajo Social*, 11: 145-163.

- (2000). "Contra los puentes levadizos: la formación de trabajadores sociales en clave comunitaria." *Cuadernos de trabajo social*, 13: 183-202.
- (2002). "Una noche más: Scherezade Más allá del método: imagina(c)ción y narra(c)ción en trabajo social." *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 57: 9-34.
- (2004). "La mitad sur del cielo. Mujer, saber, experiencia creadora y compromiso en Trabajo Social." X Congreso Estatal de Trabajo Social. Las Palmas de Gran Canaria, 18-20 octubre de 2004. Disponible en: [http://www.rayuelacreactiva.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=81:2004-la-mitad-sur-del-cielo-mujer-saber-experiencia-creadora-y-compromiso-en-trabajo-social&catid=49:articulos-y-otros-textos&Itemid=54](http://www.rayuelacreactiva.com/index.php?option=com_content&view=article&id=81:2004-la-mitad-sur-del-cielo-mujer-saber-experiencia-creadora-y-compromiso-en-trabajo-social&catid=49:articulos-y-otros-textos&Itemid=54)
- (2008). "Esencia y presencia del trabajo social hoy: o sobre las formas de resistencia crítica." RTS: *Revista de treball social*, 185: 9-34.
- (2017). *Saber femenino, vida y acción social : dar a luz experiencias creadoras*. Madrid : CCS.

Navarro Susaeta, Pablo y Soler Julve, Inés (2014). "Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(1): 61-81.

Nedelnikova, Dana (2004). "The Czech Republic." En: A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 37-44.

Nelken, Margarita (2012). *La condición social de la mujer en España*. Madrid: Librería Mujeres. [e.o.de 1919]

Nisbet, Robert (1993). "El problema del cambio social." En: R. Nisbet, et al. *Cambio social*. Madrid:Alianza Editorial. [e.o. de 1972]

Noguera, José A. (2003). "¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social." *Papers*, 69: 101-132.

- (2012). (en prensa) "¿Qué es el individualismo metodológico?", en C. A. Charry y N. Rojas (eds.), *La Era de la Individuación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Núñez, Esther (2003): "La transexualidad en el sistema de géneros contemporáneo: del problema de género a la solución del mercado." en R.Osborne y O. Guash (comps.): *Sociología de la Sexualidad*. Madrid: CIS. SigloXXI, pp. 224-235.

Núñez Puente, Sonia y Fernández Romero, Diana (2012). "Representación femenina y discurso mediático." En M. Suárez Ojeda (ed.) *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinaria*. Madrid:Fundamentos, pp. 215-227.

Nuño Gómez, Laura (2008). *La incorporación de las mujeres al espacio público y la ruptura parcial de la división sexual del trabajo: el tratamiento de la conciliación de la vida familiar y laboral y sus consecuencias en la igualdad de género*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. (Dir. Julián Santamaría Ossorio)

OCDE (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>

OCDE (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. .Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.

- Olesen, Virginia (2012). "Investigación cualitativa feminista de principios del milenio (desafíos y perfiles)." En N.K. Denzin y Y.S Lincoln (coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa, (Manual de investigación cualitativa vol.II)*. Barcelona: Gedisa.
- Oliva Portolés, Asunción (2010). "Debates sobre el género." En C. Amorós y A. de Miguel (eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid: Minerva Ediciones, pp.13-60.
- Olivares García, Carmen y Olivares García, M<sup>a</sup> Angeles. (2013). "Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios." *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 24(1): 121-131.
- Olson, Carol J. y Royse, David (2006). "Early-Life Adversity and Choice of the Social Work Profession." *Journal of Evidence-Based Social Work*, 3(2): 31-47. DOI: 10.1300/J394v03n02\_02
- Orme, Joan (2002). "Social work: Gender, Care and Justice." *British Journal of Social Work*, 32: 799-814.
- Ornales Bernal, Adriana; Tello Peón, Nelia y León Cristerna, Jose Manuel (2014). " Historia del Trabajo Social en México." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.), *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 245-266.
- Ortega, Felix, (1996): "La esquivia igualdad: el género y sus representaciones sociales." En M.A. García de León; M. García de Cortazar y F. Ortega, (coord.) *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense, pp. 309-324.
- Ortega Cerchiaro, Elisabeth y Beltrán Pigni, María José (2014). "Historia del Trabajo Social en Uruguay." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.), *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 365-380.
- Ortega López, Margarita (1996) "La historia de la educación de las mujeres en España". *Tarbiya*, 14, 43-53.
- Ortí, Alfonso (2007). "Veinticinco años después: el oficio de sociólogo en la España plural." *RES*, 7: 22-75
- Osborne, Raquel (2008). "Desigualdad y relaciones de género en las organizaciones: diferencias numéricas, acción positiva y paridad." En A. H. Puleo, *El reto de la igualdad de género. (Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política)*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.101-123.
- Otegui, Rosario (1999). "La construcción social de las masculinidades." *Política y Sociedad*, 32: 151-160.
- Palacios Gómez, Jose Luis (2007). "Características sociodemográficas y perfiles de motivación del alumnado en la elección de los estudios de trabajo social: Análisis comparado de las encuestas de 2000 y 2006 en la escuela de trabajo social de la UCM." *Cuadernos de Trabajo Social*, 20: 7-23.
- Papadaki, Vasileia (2001). "Studying social work: Choice or compromise? students' views in a social work school in Greece." *Social Work Education*, 20(1):137-147. doi:10.1080/02615470020028436
- Pardo Tráfach, Patricia (2012). "Mujeres en Ingeniería Civil. Retos y oportunidades." En M. Suarez Ojeda (ed.). *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinaria*. Madrid: Fundamentos. pp. 339-356.
- Parker, Jonathan y Crabtree, Sara A. (2014). "Fish need bicycles: An exploration of the perceptions of male social work students on a qualifying course." *British Journal of Social Work*, 44(2), 310-317.
- Parker, Jonathan y Merrylees, Sue (2002). "Why become a professional? Experiences of caregiving and the decision to enter social work or nursing education." *Learning in Health and Social Care* 1(2):105 - 114. DOI: 10.1046/j.1473-6861.2002.00012.x
- Pásaro Dionisio, Rosario (2006). "El cerebro también tiene sexo." En C. Lara, *El segundo escalón: Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel, pp.158-182.

- Pastor Seller, Enrique y Farias Gramegna, Alberto J. (2017). "Trabajo Social y Elección Ocupacional: Validación de un instrumento de análisis socio-cultural y motivacional de estudiantes de Trabajo Social en Argentina y España." *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 7(1): 11-24.
- Payne, Malcolm (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social (una introducción crítica)*. Barcelona: Paidós. (e.o. de 1991).
- Pecourt Gracia, Juan (2011). "Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación." En: J. Beltrán LLavador, F. J. Hernández i Dobon, (coord.) *Sociología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill, 17-43.
- Pelegri Vianya, Xavier (2012). "La formació: de la resistència a l'acadèmia 50 anys dels estudis de treball social a Lleida." *Revista de treball social*, 196: 77-85.
- Peña y Lillo Buschiazzo, Alejandra (2006). *Elección de carreras universitarias y género. El caso de Trabajo Social e Ingeniería*. Tesis para optar al Grado de Magister en Estudios de Género y Cultura. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106029>
- Perdomo Reyes, Inmaculada (2001). *La interpretación filosófica de la imagen científica del mundo. Estructuralismo, realismo y empirismo constructivista*. Tesis Doctoral. La Laguna.
- (2010). "Reflexiones sobre los estudios de ciencia, tecnología y género." *Revista Laguna*, 26: 79-93.
- Pérez Cosín, José Vicente (2005). *El Trabajo Social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Pérez Cosín, José Vicente y Bueno Abad, Jose Ramón (2005). "Identidades y representaciones del Trabajo Social." *Portularia*, 2:165-173.
- Pérez Rivero, Leandra (2010). "Familia: Campo de intervención social. Origen y evolución." En: C. Acero et al., *El imaginario de trabajo social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983*. Madrid: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales EUTS UCM, pp.84-103.
- Pérez Sedeño, Eulalia (1996). "De la biología imaginaria a la sociología real: obstáculos para el acceso de las mujeres a la ciencia." En M.A. García de León; M. García de Cortazar y F. Ortega(coord.). *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid: Editorial Complutense.
- (2006). "Sexos, géneros y otras especies: diferencias sin desigualdades" En Lara, C. *El segundo escalón: Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel, pp. 21-42.
- Pérez Tucho, Carmen (1992). *La dicotomía Ciencias/Letras en la elección femenina de estudios universitarios*. Proyecto de Investigación Educativa. Madrid. Disponible en: [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84681/00819940\\_0014.pdf?sequence=2](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/84681/00819940_0014.pdf?sequence=2)
- Pérez-Carbonell, Amparo y Ramos Santana, Genoveva (2015). "Preferencias de los y las estudiantes universitarias sobre el empleo desde una perspectiva de género." *Revista Complutense De Educación*, 26: (3): 721-739.
- Pérez-Tyteca, Patricia et.al (2009). "El papel de la ansiedad matemática en el paso de la educación secundaria a la educación universitaria." *PNA*, 4(1): 23-35.
- Peró, Maribel et al. (2015). "Questionnaire for the assessment of factors related to university degree choice in spanish public system: A psychometric study." *Computers in Human Behavior*, 47, 128. doi:10.1016/j.chb.2014.09.003
- Perry, Richard W. y Cree, Vivienne E. (2003). "The changing gender profile of applicants to qualifying social work training in the UK." *Social Work Education*, 22(4): 375-84
- Petrelus, Päivi (2003). "Gender and orientation towards social work." *Nordisk Sosialt Arbeid*, 23(3): 144-153.

Petrongolo, Bárbara y San Segundo, María J. (2002). "Staying-on at school at 16: The impact of labor market conditions in Spain." *Economics of Education Review*, 21(4):353-365. doi:10.1016/S0272-7757(01)00019-X

Piaget, Jean et al. (1973). *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Alianza. [e.o. de 1970]

Pins, Arnulf M. (1963). *Who chooses social work, when and why? An exploratory study of factors influencing career choices in social work*. Nueva York: Council on Social Work Education 63-13-2. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015016150214>

Plataforma del Voluntariado de España( 2016) *La población española y sus implicaciones con las ONG*. Disponible en <http://www.plataformatercersector.es/sites/default/files/La%20poblacion%20espan%CC%83ola%20y%20su%20implicaci%C3%B3n%20con%20las%20ONG.2015.pdf>

Ploil, Eleonore (2005). "Género y Trabajo Social." *La Aljaba*, IX, 208-211.

Pons Rabasa, Alba (2012). " Interferències. Treball Social i (Trans)formación de Género." *RTS:Revista de Treball Social*, 195: 109-120.

Popper, Karl (1962). *La lógica de la investigación científica*, Madrid: Tecnos. [e.o. de 1934]

Porto Porto, Benxamin (2009). "Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia." *Revista De Investigación En Educación*, 6: 50-57.

Porto Castro, Ana Mª y Mosteiro García, Josefa (2010). "Los motivos de elección de estudios de las estudiantes universitarias: un análisis en función del tipo de carrera." Comunicación presentada en el X Congreso de Sociología . Consultado en: <http://www.fes-sociologia.com/gt-12-sociologia-del-genero/pages/162/>

Posada Kubissa, Luisa (2008). "La epistemologización de la diferencia y la impugnación del paradigma de la igualdad entre los sexos." En A. H. Puleo. *El reto de la igualdad de género. (Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política)*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.334-343.

Pringle, Keith (1997). "Men challenging gender oppression on social work programmes in higher education: a framework for action." *Social Work Education*, 16(4): 55-69.

Puleo, Alicia H. (2008). "Introducción. El concepto de género en la Filosofía." En A. H. Puleo, *El reto de la igualdad de género.(Nuevas perspectivas en Ética y Filosofía Política)*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp.15-42.

- (2009). "Naturaleza y libertad en el pensamiento de Simone de Beauvoir." *Investigaciones feministas* 0: 107-120.
- (2010) "Del ecofeminismo clásico al deconstructivo: principales corrientes de un pensamiento poco conocido" en C. Amorós y A. de Miguel (Eds.) *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización Vol 3: ( De los debates sobre el género al multiculturalismo)*. Madrid:Minerva Ediciones, pp.121-152.

Pullen, Alison y Simpson, Ruth (2009). "Managing difference in feminized work: Men, otherness and social practice." *Human Relations*, 62(4): 561-587. doi:10.1177/001872670810198

Puyol. Angel (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades (Crítica de la ideología meritocrática)*. Barcelona: Gedisa.

PNUD (2015). *Human Development Report 2015: Work for Human Development* . Disponible en: <http://report.hdr.undp.org/>

Quesada Jiménez,Josefa y López López,Amendo (2010). "Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria." *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25: 41-58.



- Raftery, Adrian E. y Hout, Michael (1993). "Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education 1921-75." *Sociology of Education*, 66(1): 41-62.
- Rahona López, Marta (2006). "La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: Una aproximación al caso español en la década de los noventa." *Hacienda pública española*, 178: 55-80.
- (2009). "Equality of opportunities in Spanish higher education." *Higher Education*, 58(3), 285-306. doi:<http://0-dx.doi.org/cisne.sim.ucm.es/10.1007/s10734-008-9194-5>
- Ramírez, Francisco.O. y Wotipka, Christine M. (2001). "Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-92." *Sociology of Education*, 74: 231-251.
- Ramón y Cajal, Santiago (1961). "Reglas y consejos sobre investigación científica( Los tónicos de la voluntad)" (Discurso leído en la Academia de Ciencias Exactas, físicas y naturales en 1897) En S. Ramón y Cajal, *Obra literaria completa*. Madrid: Aguilar, pp. 469-680.
- Reay, Diane (2004). "It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research." *British Journal of Sociology of Education*, 25(4): 431-444.
- Reskin, Barbara F., y Maroto, Michelle L. (2011). "What trends? Whose choices? comment on England." *Gender and Society*, 25(1), 81-87. doi:10.1177/0891243210390935
- Riegle-Crumb, Catherine et al. (2012). "The more things change, the more they stay the same? prior achievement fails to explain gender inequality in entry into STEM college majors over time." *American Educational Research Journal*, 49(6): 1048-1073. DOI: 10.3102/0002831211435229
- Ritzer, George (2002). *Teoría sociológica moderna*. México: Mc Graw Hill.
- Roa, Laura (2006). "Mujeres en tecnología." En C. Lara. *El segundo escalón: Desequilibrios de género en ciencia y tecnología*. Sevilla: ArCiBel, pp. 183-194.
- Robles, Claudio (2013). *Trabajo Social como elección profesional*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Rodríguez Cadenas, Antonio J. (2016). *Investigación: Factores previos a la elección de una carrera universitaria en función del sexo del alumnado (Análisis comparativo entre España y Finlandia)*. Alcoy: Area de innovación y desarrollo S.L. DOI: <http://dx.doi.org/10.17993/DidelInnEdu.2016.11>
- Rodríguez Castaño, Ana. (2016). *La veterinaria en femenino: pioneras en España y evolución profesional en la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Facultad de Veterinaria. U. Complutense de Madrid.
- Rodríguez de Cordero, Xiomara y Velásques Márquez, Andrés (2014). "Historia del Trabajo Social en Venezuela." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.), *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 381-404.
- Rodríguez Martín, Ana María (2014). "La participación femenina en la beneficencia española. La Junta de Damas de la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona, 1853-1903." *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9:134-157.
- Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> del Carmen y Peña Calvo, Jose Vicente (2005). "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 112: 165-194.
- Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> del Carmen; Inda Caro, María de las Mercedes y Peña Calvo, José Vicente (2014). "Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género." *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 25(1): 111-127.



Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> Carmen; Peña Calvo, Jose V. e Inda Caro, M.Mercedes (2016). "Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar": Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato." *Revista Complutense De Educación*, 27(3): 1351-1368. doi:10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n3.48518

Rodríguez Rodríguez, Alfonsa y Vicente Mochales, Concepción (2010). "Trabajo Social y protección a la infancia: un siglo de cambios." En: C. Acero et al., *El imaginario de trabajo social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983*. Madrid: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales EUTS UCM, pp.104-119.

Rodríguez- López, Carolina (2013). "Del pupitre a la tarima. Mujeres, ciencia y universidad en España en el primer tercio del siglo XX: líneas de trabajo y debates". en Rosa María Capel (ed.) *Presencia y visibilidad de las mujeres : recuperando historia*. Madrid: Abada editores, pp.283-311.

Roldán García, Elena (ed.) (2004). *Género, políticas locales e intervención social. Análisis de los servicios de bienestar social para la población femenina en España*. Madrid: Editorial Complutense.

- (2006). "Servicios sociales y políticas de igualdad de oportunidades." *Acciones e investigaciones sociales*, Extra1:135-158.

Roldán García, Elena, Leyra Fatou, Begoña y Contreras Martínez, Leticia (2012). "Segregación laboral y techo de cristal en Trabajo Social: análisis del caso español." *Portularia*, 2: 43-56. Doi:10.5218/Prts.2012.0043

Roldán García, Elena y García Giráldez, Teresa (2010). "La representación del nacionalcatolicismo franquista en la perspectiva de mujer." En: C. Acero et al., *El imaginario de trabajo social en las tesinas de fin de estudios 1938-1983*. Madrid: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales EUTS UCM, pp.120-141.

Romero Moñivas, Jesús (2013). "El problema de la libertad en Norbert Elias en diálogo con las neurociencias." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 142: 69-92. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.142.69>)

Rompf, Elisabeth y Royse, David (1994). "Choice of social work as a career: Possible influences." *Journal of Social Work Education*, 30(2): 163-171. Available from: Academic Search Premier, Ipswich, MA. Accessed August 14, 2017

Rondon-García, Luis M. (2015). "Familia, origen social y capital cultural del alumnado de Trabajo Social." *ReiDoCrea*, 4, 334-342.

Rose, Sonya O. (2012). *¿Qué es historia de género?*. Madrid: Alianza editorial. [e.o. de 2010]

Rubin, Gayle (1986). "El tráfico de mujeres: nota sobre la "economía política" del sexo." *Revista Nueva Antropología*, 8 (30): 95-145. [e.o. de 1975]

Rubiol, Glòria y Mata, Enrica (1992). " El treball social feminista. Una metodologia per a la igualtat d'oportunitats de la dona des dels serveis socials." *RTS: Revista de treball social*, 125: 84-106.

Rusell, Bertrand (1981). *La perspectiva científica*, Barcelona: Ariel. [e.o. de 1949]

Saavedra Mitjans, Helena (2016). *Mujeres y universidad franquista. Trayectorias vitales, académicas y profesionales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Sáinz Ibáñez, Milagros (2014). "Sacando los pies del tiesto" Jóvenes y elección de estudios." En C. Castaño, y J. Webster(Dir.). *Género, ciencia y tecnologías de la información*. Barcelona: Aresta, pp. 61-88.

Sáinz Ibáñez, Milagros; López-Sáez, Mercedes y Lisbona, Ana (2004). "Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas." *Acción Psicológica*, 3(2): 111-123.

Salas Velasco, Manuel (1996). "La regresión logística. Una aplicación a la demanda de estudios universitarios." *Estadística Española*, 38 (141):193:217.

- Salas Velasco, Manuel y Martín-Cobos Puebla, Manuel (2006). "La demanda de educación superior: Un análisis microeconómico con datos de corte transversal." *Revista De Educación*, 339: 637-660.
- Salazar, Elkis M. y Rodríguez, Xiomara (2011). "Motivaciones sociales en estudiantes universitarios de trabajo social, desde las vivencias de tres jóvenes de género masculino." *Omnia*, 17(2): 71 - 90.
- Saldaña, Rosario (1969). "La formación superior del Asistente Social en el contexto de la evolución de las necesidades de la sociedad española." En: Federación Española de Asociaciones de Asistentes Sociales, *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales. Barcelona Mayo 1968*. Barcelona: Galobart, pp. 57-63.
- San Rafael-Gutiérrez, Sabiniana et al. (2010). "Factores que influyen en la elección de los estudios de enfermería." *Enfermería Clínica*, 20(4):236-242. doi:10.1016/j.enfcli.2010.04.003
- San Román Gago, S. (2007). "Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975)." *Témpora: Revista De Historia y Sociología De La Educación*, 10: 59-85.
- Sánchez de Madariaga, Inés; Rica, Sara y Dolado, Juan José (coord.) (2011). *Libro blanco: Situación de las mujeres en la ciencia española*. Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Sánchez Fernández, M<sup>a</sup> Luisa (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Madrid.
- Sánchez García, M<sup>a</sup> Fe (2001). "La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios." *Revista de Investigación Educativa*, 19: 39-61.
- Sánchez García, Marifé et al. (2011). "Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles." *Revista De Educación*, 355: 201-203.
- Sánchez Jiménez, José y Cáritas Española (1998). *Cáritas Española, 1942-1997: Acción Social y Compromiso Cristiano*. Madrid: Cáritas Española.
- Sánchez Vadillo, Naira; Ortega Esteban, Octavio y Vall-Ilovera, Montse (2012). "Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica." *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 12(3): 115-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53724611007>
- Santana de la Cruz, Carmen M. (2005). *Explicación, experimentos y tecnología*. Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna.
- Santana Hernández, Juana Dolores (2010). "La Formación para el Trabajo Social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres." *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 10(2): 91-99. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3614277>
- Santana Vega, Lidia E.; Feliciano García, Luis y Jiménez Llanos, Ana B. (2009). "Autoconcepto académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato" *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 20(1): 61-75. Recuperada de <http://0-search.proquest.com.cisne.sim.ucm.es/docview/1362609804?accountid=14514>
- Santana Vega, Lidia E.; Feliciano García, Luis y Jiménez Llanos, Ana B. (2012). "Toma de decisiones y género en el bachillerato." *Revista de Educación*, 359: 357-387. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098
- Santesmases, María Jesús (2000). *Mujeres científicas en España (1940-1979) Profesionalización y modernización social*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Santiago, Jose (2015). "La estructura social a la luz de las nuevas sociologías del individuo." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 149: 131-150. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.149.131>)

- Santiago, Joaquín y Roldán Riejos, Ana María (2009). "Esquemas socio-cognitivos de género en el discurso de ingeniería de edificación: estudio de la percepción en una población muestral de estudiantes." *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 4: 189-204.
- Santos Gómez, Marcos (2013). "Análisis de las bases filosóficas de las aportaciones de Pierre Bourdieu a la Teoría de la Educación." *Revista Complutense de Educación*, 24(2):381-396.
- Santos Rego, Miguel A. y Porto Castro, Ana M<sup>a</sup> (2002). "Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario para la salud, reto de nuestro tiempo." *Educación XX1*, 5: 19-34.
- Saracostti Schwartzman, Mahia et al. (2014). "Historia del Trabajo Social en Chile." En: T. Fernández García y R. de Lorenzo García (eds.), *Trabajo Social. Una historia global*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 67-94.
- Sarasa Urdiola, Sebastián, e Instituto Nacional de Servicios Sociales (1993). *El Servicio de lo Social*: 1er. Premio Largo Caballero. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Sarrió Caralá, Maite; Ramos López, Amparo y Candela Agulló, Carlos (2005). "Género, trabajo y poder." En: E. Barberá e I. Martínez Benlloch (coord.), *Psicología y Género*. Madrid: Pearson, pp. 193-215.
- Scala, Jorge (2010). *La ideología del género o el género como herramienta de poder*. Rosario: Logos.
- Schneeweis, Nicole y Zweimüller, Martina (2012). "Girls, girls, girls: gender composition and female school choice." *Economics of Education Review*, 31(4): 482-500.
- Scourfield, Jonathan B. (2002). "Reflections on gender, knowledge and values in social work." *British Journal of Social Work*, 32(1): 1-15.
- Sellers, Sherril L. y Hunter, Andrea G. (2005). "Private Pain, Public Choices: Influence of Problems in the Family of Origin on Career Choices Among a Cohort of MSW Students." *Social Work Education*, 24(8): 869-881, DOI: 10.1080/02615470500342223
- Sha, Wei et al. (2012). "Career preferences of social work students in Beijing and Shanghai." *Social Work Education*, 31(1): 4-21. doi: 10.1080/02615479.2010.538672
- Sikora, Joanna (2014). "Gender gap in school science: Are single-sex schools important?" *Sex Roles*, 70(9): 400-415. doi:10.1007/s11199-014-0372-x
- Sikora, Joanna y Pokropek, Artur (2012). "Gender segregation of adolescent science career plans in 50 countries." *Science Education*, 96: 234-264. DOI 10.1002/sce20479
- Simpson, Ruth (2004). "Masculinity at work: The experiences of men in female dominated occupations." *Work, employment and society*, 18(2): 349-368.
- Sinclair, Samantha y Carlsson, Rickard (2013). "What will I be when I grow up? The impact of gender identity threat on adolescents' occupational preferences." *Journal of Adolescence*, 36, 465-474.
- Sinclair, Samantha; Carlsson, Rickard y Björklund, Fredrik (2014). "The role of friends in career compromise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice." *Journal of Vocational Behavior*, 84(2), 109-118. doi:10.1016/j.jvb.2013.12.007
- Smith, Dorothy E. (2004). "Ideology, science and social relations: A reinterpretation of Marx's epistemology." *European Journal of Social Theory*, 7(4): 445-462. doi:10.1177/1368431004046702
- (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
  - (2009). "Categories are not enough." *Gender and Society*, 23 (1): 76-80. doi: 10.1177/0891243208327081

Smythe, Deirdre (2009). "A few laced genes: women's standpoint in the feminist ancestry of Dorothy E. Smith." *History of the Human Sciences*, 22(2): 22-57. DOI: 10.1177/0952695108101285

Soler Julve, Inés (2011). "Características sociodemográficas" en A. Ariño y R. Llopis (dirs) *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Madrid: Ministerio de Educación, pp.43-60.

Soler, Inés, Ariño, Antonio y Llopis, Ramón (2013). "Desigualdad y diversidad de los estudiantes universitarios en España." Comunicación presentada en el XI Congreso Español de Sociología (Julio 2013).

Solsona y Pairó, Nuria (2011). "Las masculinidades en las aulas." En J. Compaire, *Chicos y chicas en relación (Materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria)*. Barcelona: Icaria, pp. 9-11.

Spelke, Elizabeth S. (2005). "Sex Differences in Intrinsic Aptitude for Mathematics and Science? A Critical Review." *American Psychologist* 60(9) 950–958. DOI: 10.1037/0003-066X.60.9.950

Stevens, Martin et al. (2012). "Helping Others Or a Rewarding Career? Investigating Student Motivations to Train as Social Workers in England." *Journal of Social Work*, 12(1): 16-36.

Stoltzfus, Kenneth M. (2015). "The motivation of Russian Federation social work students for pursuing a social work degree." *International Social Work*, 1-14. DOI:10.1177/0020872815580043

Stuart, Paul H. (2013). "Social Work Profession: History." *Encyclopedia of Social Work*. DOI: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.623. Consultado el 4 de Noviembre de 2016 .

Subirats Martori, Marina (2013). "Mujeres y cambio social. En torno a los trabajos de Barbara Biglia, Ángel Gordo y Pilar Parra." *Papers: Revista De Sociología*, 98: 773-777.

- (2016). "De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1), 22-36. Consultado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/436/413>

Tarabini, Aina y Curran, Marta (2015). "El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes." *Revista de Investigación en Educación*, 13(1): 7-26

Taylor, Cathy (1994). "Is gender inequality in social work management relevant to social work students?" *British Journal of Social Work*, 24(1): 157–72.

Tena-Sánchez, Jordi (2013). "Raymond Boudon, in memoriam «Raymond Boudon (1934-2013): un teórico social analítico»." *Revista Española de Sociología (RES)*, 20: 13-17.

Torices Blanco, Alba (2012). *Trabajadoras Sociales del siglo XXI: su perfil actual*. Madrid : Consejo General del Trabajo Social

Tormo Irún, María Pilar (2012). "Aproximaciones a la psicología de género." En M. Suarez Ojeda(ed.) *Género y mujer desde una perspectiva multidisciplinaria*. Madrid: Fundamentos, pp. 289-312.

Torre, Margarita (2016). "Stoppgappers? The occupational trajectories of men in female-dominated occupations." XII Congreso Español de Sociología. Gijón. Disponible en: <http://fes-sociologia.com/files/congress/12/papers/2521.pdf>

Torrents Vilà, Dani (2015). "Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009." *Papers. Revista De Sociología*, 100(1) doi:10.5565/rev/papers.623

- (2016). "La autopercepción de las capacidades: origen social y elecciones educativas." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1): 78-93.

- Torres Mora, Jose Andrés (1994). *Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.. Dir. Julio Carabaña Morales
- Touraine, Alain (2005). *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.[e.o. de 2006]
- Triventi, Moris (2010). "Something changes, something not. Long-term trends in gender segregation of fields of study in Italy." *Italian Journal of Sociology of Education*, 2: 47–80.
- Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia y Soriano, Rosa M<sup>a</sup> (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". (La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional)*. Madrid: CIS. Cuadernos metodológicos 37.
- Trinidad Fernández, Pedro (1986). "Asistencia y prevención social en el siglo XVIII." En: Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, *De la beneficencia al bienestar social (Cuatro siglos de acción social)*, pp 89-116.
- Troiano, Helena (2015). *Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la Universidad y de la elección de estudios*. Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de Recerca Educació i Treball. Recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/content/un-modelo-conceptual-para-el-an%C3%A1lisis-de-la-decisi%C3%B3n-de-ir-la-Universidad-y-de-la-elecci%C3%B3n>
- Troiano, Helena y Elias, Marina (2014). "University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students." *High Educ*, 67: 637-654.
- Troiano Helena et al. (2017). "Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya." *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2): 281-303.
- Troiano, Helena y Torrents, Dani (2018). "La evolución del acceso a la Universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?" *Revista Española de Sociología*, 27 (1): 127-136. DOI 10.1007/s10734-013-9670-4
- Trüeb, Kuno (1991). "Un mundo de hombres. Realidad y ficción." *Historia Y Fuente Oral*, (6): 165-179. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27753336>
- Tuhiwai Smith, Linda (2012). "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre" En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Coords.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, vol. I*. Barcelona: Gedisa, pp. 190-230.
- Turner, Sarah y Bowen, William G. (1999). "Choice of Major: the changing (unchanging) gender gap." *Industrial and Labor Relations Review*, 52 (2): 289-313.
- UNESCO (2012). *Atlas mundial de la igualdad de género en la educación*. París: UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/unesco-gender-education-atlas-2012-spa.pdf>
- Universidad Pablo de Olavide (2017). *Informe sobre el Perfil del Alumnado de Nuevo Ingreso Título Oficial de Grado en Trabajo Social (Curso académico 2016-2017)*. Sevilla: Área de Calidad. Universidad Pablo de Olavide.
- Ustrell Ibarz, Marina (2012). "La vía Profesional-Superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario." *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(1): 75-90. Consultado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/view/83/81>
- Valcárcel, Amelia (1994). *Sexo y filosofía : sobre "mujer" y "poder."* Barcelona : Anthropos.
- (2000). "La memoria colectiva y los retos del feminismo." en Valcárcel, A., Renau, D., Romero, R.. *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. 19-54.
  - (2009). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra.



- Valencia Olivero, Nelcy Yoly (2016). "Las desigualdades de género y la movilidad ocupacional de las mujeres en el mercado laboral de servicios s las personas." Comunicación presentada en el XII Congreso Español de Sociología. Gijón.
- Vallet, Louis André (2013). "Raymond Boudon, in memoriam «Un sociólogo que creía en el individuo»." *Revista Española de Sociología (RES)*, 20: 9-12.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2012). "De "la" forma de conocer a "las" formas de conocer." en N.K. Denzin y Y.S.Lincoln (coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa, (Manual de investigación cualitativa vol.II)*. Barcelona: Gedisa, pp.11-26.
- Vázquez, Jesús María (dir.)(1971). *Situación del Servicio Social en España*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada.
- Vázquez, Carolina y Martínez, Carmen (2011). "Género y profesión como moduladores de la modificación de los estereotipos." *Anales De Psicología*, 27(2): 427-434.
- Vázquez Alonso, Angel y Manassero Mas, María Antonia (2009). "Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria." *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 11(1) Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-vazquez4.html>
- Vázquez Ramil, R. (2012). *Mujeres y educación en la España contemporánea (La Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid)* Madrid: Akal.
- Vázquez Vega, Pablo, y Perera, Marcelo (2007). "Un análisis del proceso de feminización de las aulas universitarias." *Documentos De Trabajo, (FEDEA)* (27), 1-23.
- Vidal Galache, Florentina (1987). "El impacto de la Ley General de Beneficencia de 1822 en Madrid." *Revista de la Facultad de Geografía e Historia*, 1: 41-56.
- Vilhjálmssdóttir, Guðbjörg y Arnkelsson, Guðmundur B. (2013). "Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory." *Journal of Vocational Behavior*, 83: 581–590.
- Viscarret Garro, Juan J. et al. (2016). "Tipologías actuales de los trabajadores sociales en España." *Cuadernos de Trabajo Social*, 29(2): 239-262. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.51126>
- Wacquant, Loïc (2005). "Prólogo." En P. Bourdieu y L. Wacquant). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.[e.o. de 1992]
- Walkowitz, Daniel J. (1990). "The making of a feminine professional identity: Social workers in the 1920s." *The American Historical Review*, 95(4): 1051-1075.
- Wallace, Walter L. (1981). *La lógica de la ciencia en la sociología*. Madrid: Alianza universidad. [e. o de 1971]
- Watzlawick, P. (1981). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder. Weber, Max (1981). *El político y el científico*. Madrid: Alianza.[e.o. 1921 y 1922]
- Ward, Bryan (2009). "Why social work, and what does the future hold?: The narratives of recently graduated hispanic and African-American male BSW and MSW students." *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 18(1-2): 129-145.
- Weber, Max (1981). *El político y el científico*. Madrid: Alianza [e.o de "La política como vocación"1921 y e.o. de "La ciencia como vocación "1922]
- Weiss, Edit y Welbourne, Penelope (eds) (2007). *Social Work as a Profession: A Comparative Cross-national Perspective*. Birmingham: Venture Press-British Association of Social Workers.
- Weissenborn, Answin (2004). "Austria." En: A. Campanini, y E. Frost, *European social work: Commonalities and differences*. Vol. 260. Roma: Carocci, pp. 16-19.



- West, Candace y Fenstermaker, Sarah (1995). "Doing difference." *Gender and Society*, 9: 8-37.
- West, Candace y Zimmerman, Don H. (1987). "Doing Gender." *Gender and Society*, 1, ( 2): 125-151.  
Disponible en: <http://links.jstor.org/sici?sici=0891-2432%28198706%291%3A2%3C125%3ADG%3E2.0.CO%3B2-W>
- (2009). "Accounting for Doing Gender." *Gender and Society*, 23,( 1): 112-122. doi: 10.1177/0891243208326529
- Williams, Christine L. (1992). "The glass escalator." *Social Problems*, 39: 253-267.
- (Ed). (1993). *Doing Women's Work: Men in Non-Traditional Occupations*. London: Sage
  - (1995). *Still a Man's World: Men Who Do Women's Work*, Berkeley, CA, University of California Press.
  - (2013). "The glass escalator, revisited: Gender inequality in neoliberal times, SWS feminist lecturer." *Gender and Society*, 27(5): 609-629.
- Williams, Susan y Villemez, Wayne (1993). "Seekers and Finders: Male Entry and Exit in Female Dominated Occupations", en C. Williams (Ed) *Doing Women's Work: Men in Non-Traditional Occupations*. London: Sage, pp. 64-91. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781483326559.n5>
- Wilson, George y McCrystal, Patrick (2007). " Motivations and Career Aspirations of MSW Students in Northern Ireland.", *Social Work Education*, 26(1): 35-52. doi:10.1080/02615470601036534
- Wilson, Kenneth L. y Boldizar, Janet P. (1990). "Gender segregation en higher education: effects of aspirations, mathematics achievement, and income." *Sociology of Education*, 63 (1): 62-74.
- Wise, Rita.E.M (2009). *The Socialization of Men to the Nursing Profession: a Symbolic Interactionist Approach*. Ph.D Thesis, Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Wright Mills, Charles (2000). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica [e.o. de 1959]
- Yáñez, Sabrina S. (2011). "Develando la propuesta de Dorothy Smith: aportes epistemológicos y metodológicos para el abordaje de lo social." *diálogos*, 2(1): 111-126.
- Yetano Laguna, Ana (2000). "Congregaciones religiosas femeninas: algunos datos sobre el movimiento fundacional en Cataluña durante el siglo XIX." *Analecta sacra tarraconensia. Revista de ciències historicoeclesiàstiques*, 73: 161-174.
- (2009). "Con Toca. Mujeres y Trabajo Hospitalario, Avances En Tiempos Convulsos. Las Hermanas De La Caridad." *Manuscrits: Revista d'Història Moderna*, 27: 113-139.
- Yeves, M<sup>o</sup> Teresa (1999). "Comentario del libro de Lena Dominelli y Eileen McLeod,, Trabajo Social Feminista" en *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 45: 175-176.
- Zamanillo Peral, Teresa (1987). "Fisonomía de los trabajadores sociales. Los problemas de identidad profesional." *Cuadernos de Trabajo Social*, 0: 85-103.
- (2000). "El incierto acontecer en el Trabajo Social: logros, vacíos y proyectos." *Acciones e Investigaciones Sociales*, 11: 177-201.
- Zamanillo Peral, Teresa y Martín Estalayo, Maribel (2010). "La construcción del sujeto en Trabajo Social." En: C. Acero et al., *El imaginario de trabajo social en las tesis de fin de estudios 1938-1983*. Madrid: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales EUTS, UCM, pp. 12-33.
- Zerilli, Linda M.G. (2008). *El feminismo y el abismo de la libertad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y  
el género: el caso del trabajo social**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR

**M<sup>a</sup> Concepción Azpeitia Armán**

DIRECTORAS

**M<sup>a</sup> Concepción Fernández Villanueva**

**Esperanza Roquero García**

Volumen II: anexos



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO DE ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y  
el género: el caso del trabajo social**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA PRESENTADA POR

**M<sup>a</sup> Concepción Azpeitia Armán**

DIRECTORAS

**M<sup>a</sup> Concepción Fernández Villanueva**

**Esperanza Roquero García**

Volumen II: anexos



# ÍNDICE

## Anexo 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018) 3

## Anexo 2: Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 43

Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16	45
Tabla nº 2. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en CIENCIAS DE LA SALUD en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16	51
Tabla nº 3. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en ARTES Y HUMANIDADES en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16	54
Tabla nº 4. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en CIENCIAS en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16	58
Tabla nº 5. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grados en INGENIERÍA Y ARQUITECTURA en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16	61

## Anexo 3: Cuestionarios 65

Cuestionario a estudiantes matriculados en segundo de bachillerato en Ciencias Sociales y/o Humanidades	67
Cuestionario de prueba a estudiantes matriculados en 1º de Trabajo Social	70
Cuestionario definitivo a estudiantes matriculados en 1º de Trabajo Social	73

## Anexo 4: Análisis estadístico del cuestionario a estudiantes de Trabajo Social 79

Tabla 1. Tipo de acceso	81
Tabla 2. Porcentaje de personas por tipo de acceso en cada NEF	81
Tabla 3. Tipo de bachillerato	81
Tabla 4. CFGS de procedencia	82
Tabla 5. Momento en el que se decidió	82
Tabla 6. ¿Elegiste Trabajo Social en primera opción?	82
Tabla 7. Lugar en el que estaba el grado de Trabajo Social en la preinscripción	82
Tabla 8. Solo para los que eligieron Trabajo Social es primera opción: Lo hiciste porque	83
Tabla 9. Porcentaje de personas que eligió o no Trabajo social en primera opción en cada NEF	83
Tabla 10. Carrera elegida en primer lugar por quienes eligieron Trabajo Social en primera opción	83
Tabla 11. Carrera que hubieran elegido en primer lugar los que eligieron Trabajo Social en primera opción pero lo hicieron porque sabían que no les daba la nota para la que querían hacer.	84
Tabla 12. ¿Alguna de las siguientes personas colaboró contigo en la elección?	84
Tabla 13. ¿Crees que alguno de los siguientes factores condicionó tu elección final?	84
Tabla 14. Porcentaje de quienes perciben o no los factores económicos como condicionantes de la elección en cada grupo de NEF	85
Tabla 15. Porcentaje de quienes perciben o no el bachillerato como condicionante de la elección en cada grupo de NEF	85
Tabla 16. Tiene unas asignaturas interesantes que pueden contribuir a mi desarrollo como persona	86
Tabla 17. Es adecuada para mis aptitudes	86
Tabla 18. Es fácil de sacar	86
Tabla 19. Me gustó desde que conocí personalmente lo que hacen los trabajadores sociales	86
Tabla 20. Me ha interesado a parar de mi trabajo como voluntario	86
Tabla 21. Algunas personas me lo aconsejaron	86
Tabla 22. Me ayudará a ampliar mis competencias profesionales	86
Tabla 23. Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré ayudar a otras personas	86
Tabla 24. Me permitirá acceder a una profesión interesante y estimulante como persona	86
Tabla 25. Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré luchar contra las injusticias sociales	87
Tabla 26. Me permitirá trabajar en una profesión en la que estaré en contacto directo con la gente	87
Tabla 27. Me permitirá trabajar en una profesión muy importante para la sociedad	87
Tabla 28. Tiene muchas salidas laborales	87
Tabla 29. Puede contribuir a mejorar mi posición social	87
Tabla 30. Me permitirá acceder a un trabajo en el que podré compatibilizar la vida familiar y profesional	87



Tabla 31. Me permitirá mejorar mi trabajo actual	87
Tabla 32. Podré tener unos ingresos altos	87
Tabla 33. Podré tener unos ingresos estables	87
Tabla 34. Comparación de medias de la pregunta "He elegido Trabajo Social porque...." por sexo, NEF, tipo de acceso, lugar en la preinscripción y razón de quienes la eligieron en primer lugar.	88
Tabla 35. ¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?	92
Tabla 36. Antes de matricularte ¿Tenías idea de las diferencias en la presencia de hombres y mujeres entre los estudiantes?	92
Tabla 37. Antes de matricularte ¿habías tenido algún contacto directo con trabajadores	92
Tabla 38. Antes de matricularte ¿habías tenido algún contacto directo con Servicios Sociales?	92
Tabla 39. ¿Colaboras actualmente o has colaborado como voluntario en alguna asociación?	92
Tabla 40. ¿Te interesa la política?	93
Tabla 41. Posicionamiento político 1 izquierda 7 derecha	93
Tabla 42. ¿Te consideras una persona feminista?	93
Tabla 43. ¿Te consideras una persona religiosa	93
Tabla 44. ¿Te consideras una persona ecologista?	93
Tabla 45. ¿Pertenece a algún/a... de las siguientes organizaciones?	94
Tabla 46. Sexo	95
Tabla 47. Edad	95
Tabla 48. Tipo de colegio	96
Tabla 49. Nacionalidad	96
Tabla 50. Otra nacionalidad, además de la española, de las personas que dicen tener doble nacionalidad	96
Tabla 51. Nacionalidad de los/ las estudiantes sin nacionalidad española	97
Tabla 52. En la actualidad ¿realizas algún trabajo remunerado?	97
Tabla 53. Tipo de trabajo	97
Tabla 54. Lugar de residencia durante el curso	98
Tabla 55. Municipio de residencia de quienes residen en la Comunidad de Madrid	98
Tabla 56. Distrito de quienes residen en Madrid capital	99
Tabla 57. Estudios de la madre	100
Tabla 58. Estudios del padre	100
Tabla 59. Nivel educativo familiar (NEF)	100
Tabla 60. País de origen de la madre (España u otro)	101
Tabla 61. País de origen del padre (España u otro)	101
Tabla 62. País de origen de la madre	101
Tabla 63. País de origen del padre	102
Tabla 64. Situación de la madre respecto al trabajo	102
Tabla 65. Situación del padre respecto al trabajo	103
Tabla 66. Ocupación de la madre	103
Tabla 67. Ocupación del padre	103

## **Anexo 5: Transcripción y análisis de las preguntas abiertas del cuestionario a estudiantes de primero de Trabajo Social**

**105**

Transcripción	107
Mapas conceptuales	139

## **Anexo 6: Transcripciones de los grupos de discusión**

**145**

Grupo 1	147
Grupo 2	168
Grupo 3	193
Grupo 4	219
Grupo 5	248

## **Anexo 7: Trayectorias académicas de los participantes en los grupos de discusión**

**275**

Anexo 1: Bibliografía sobre la  
elección de estudios universitarios  
en España (1990-2018)



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Apodaka et al. (1991)	Ponencia presentada en las Jornadas "La investigación educativa sobre la Universidad" (1990) recogidas en Latiesa et al. (1991)	"Acceso a la enseñanza superior: análisis secuencial a través de los registros administrativos."	---	---	"Analizar el Acceso y la Demanda de estudios universitarios con base en los registros administrativos de la propia universidad." (182)	Cuantitativo: uso de datos de tres registros administrativos: Preinscripción, Selectividad y Matrícula. Análisis de correspondencias múltiples.	En general, los alumnos suelen tener mejor o peor rendimiento en todas las asignaturas globalmente. La matrícula definitiva está en relación con la nota del expediente: "Los casos más extremos son los de Medicina y el conjunto de estudios más técnico-científicos (Físicas, Ciencias Exactas, Arquitectura, Ingeniería, Químicas, Informática). Este grupo de carreras serían las elegidas por aquellos sujetos con expediente brillante (Notable-Sobresaliente). Otro grupo de carreras (Geología, Filología, Económicas y Empresariales, Biológicas y Enfermería) serían carreras elegidas por sujetos con expediente de Bien-Notable. El resto de carreras estarían elegidas por individuos con expediente poco brillante (entre Suficiente y Bien). "(193) Aunque hay desviaciones respecto a esta regla. "Los diferentes estudios se distribuyen a lo largo de los ejes de forma que carreras como Medicina, Ciencias, Ingenieros, ..., estarían demandadas por un porcentaje más alto de sujetos con padres de status medio-alto, con expediente académico brillante, procedentes de la enseñanza privada y que optaron por Ciencias en COU. Otros tipos de estudios como los de Humanidades, Letras, etc., estarían asociados con niveles de status más bajos, expedientes no tan brillantes, opción por Letras en COU y procedentes de la enseñanza pública."(195)
Latiesa et al. (1991)	Libro(recoge las Actas de las Jornadas organizadas por el CIDE y el ICE de la U. Politécnica de Madrid, 31 de mayo y 1 de junio de 1990)	<i>La investigación educativa sobre la Universidad</i>	---	---	Uno de las tres grandes temáticas en las que se estructura la obra es el acceso a la universidad. Dentro de este apartado se incluyen cuatro ponencias y cuatro comunicaciones. Varias de ellas se centran en las pruebas de selectividad. (Se han seleccionado dos de ellas para incluir en este cuadro por su interés en relación con la temática tratada; otras, aunque directamente relacionadas, se han excluido - por ejemplo la de De Miguel-, por incluirse obras posteriores que desarrollan y amplían la misma temática.)	---	-----

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Muñoz Repiso Izaguirre (1991)	Ponencia presentada en las Jornadas “La investigación educativa sobre la Universidad” (1990) recogidas en Latiesa et al. (1991)	“Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad: diferencias de resultados según centro, opción y sexo.”	---	(Diversos estudios previos sobre la selectividad.)	Comprobar la coherencia entre las notas del expediente y la de las pruebas de acceso, comprobar si existen diferencias significativas entre grupos de alumnos, comparar los resultados de 1987,88 y 89 para ver los resultados de los cambios introducidos en las pruebas.	Selección de una muestra de universidades de las que se tomaron diferentes datos.	Las calificaciones de las pruebas son algo más bajas que las del expediente y con menor dispersión; aunque hay diferencias según el tipo de centros, parecen ser debidas a diferencias entre los estudiantes. “Las mujeres y los estudiantes de ciencias (sobre todo los que tienen media de sobresaliente en su expedientes sufren las mayores mermas en sus expedientes al pasar por las pruebas de acceso (...)) Las pruebas de acceso parecen cumplir una función beneficiosas de “vigías de las calificaciones de secundaria y una función perversa de “igualadoras de los resultados de los alumnos”(130)
Alemaný (1992)	Libro	<i>Yo no he jugado nunca con electro-L: Alumnas en Enseñanza Superior Técnica</i>	Educación	Género	Estudiar las relaciones de género de la universidad	Mixto: análisis estadístico de datos secundarios y entrevistas en profundidad alumnos de física, filología e Ingeniería de Telecomunicación	Socialización diferencial: “.. para un muchacho “ser ingeniero” es una elección coherente que contribuye a la afirmación de su masculinidad y de su experiencia, además de promover el desarrollo de su creatividad intelectual, para la mujer, en contraste, aún hoy en día, “ser ingeniera” es una opción “desviante”, de lo que resulta que la elección de esta profesión no tiene el mismo significado para ambos colectivos. En este sentido, escoger este tipo de estudios representa para las muchachas la transgresión del modelo, lo que las sitúa al extremo de la normativa propia de su género.”(34-35) “La alumnas son conscientes de las diferencias en cuanto a los motivos de su elección y sus comportamientos en los estudios, la reacción de las familias frente a la elección fue diferente, en general en el caso de ellas hubo reticencias sobre todo por parte de las madres”(39); “de una manera general, las alumnas, cualquiera que sea la carrera elegida, presentan elementos transgresores, ya sea porque han escogido un tipo de estudios que son considerados más adecuados para los hombres, O bien, en el caso de Filología, porque algunas de las alumnas de esta carrera son las primeras de su grupo familiar que han accedido a la enseñanza superior. Sin embargo, la transgresión del modelo respecto su proyecto profesional no implica deshacerse de los condicionantes de género..”(127)
Cea y Mora (1992)	Artículo <i>Estadística Española</i>	“Análisis socioeconómico de la elección de estudios superiores.”	Economía	Parten de la crítica a la teoría del capital humano y utilizan un modelo mixto en el que se considera la educación no sólo como inversión sino también como consumo.	Influencia de los factores familiares, sociales y económicos en la decisión de continuar los estudios superiores.	Cuantitativo: Primera selección de variables mediante análisis factorial y aplicación de modelo logit binomial a partir de los datos de una encuesta a una muestra de 999 alumnos de COU a nivel estatal (1985).	Respecto a la decisión de ir a la universidad dice que está tomada antes de matricularse en COU y que depende de los resultados académicos y del lugar de residencia familiar, respecto a la diferencia entre hombres y mujeres: “la decisión femenina es más dependiente de las circunstancias externas (becas, lugar de residencia, etc.), mientras que la de los varones está básicamente influenciada por el nivel de rendimiento académica.” respecto a la elección ciclo corto-largo, depende de las características académicas y es significativa la diferencia entre hombres y mujeres. En cuanto a la elección de una u otra área, no destaca conclusiones relevantes: “el sexo afecta a tres áreas: los estudios biomédicos y de humanidades son preferidos por mujeres, mientras que los técnicos son preferidos por los varones”.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
García de León y García de Cortazar (1992)	Artículo <i>Revista de Educación</i>	"Universidad es y universitarios (1970-1990)"	Sociología	---	Cambios en la universidad y los universitarios entre 1970 y 1990	Análisis de datos secundarios	"La realidad universitaria se ha fragmentado y la heterogeneidad es la característica dominante tanto para la propia institución como par su alumnado"(90) 20 años antes la homogeneidad era la norma "La correspondencia entre clase social y sistema de enseñanza era casi total."(90) Se ha pasado de una universidad de minorías a una de masas: entre 1970 y 1985 el índice de crecimiento del alumnado matriculado ha sido de 266, uno de los mayores de la CEE. Las prueba de selectividad deberían denominarse "pruebas de distribución del alumnado en los centros universitarios" por la función de cumplen. La multiplicación y la diversificación geográfica de los centros universitarios ha permitido el acceso a población rural y residente en ciudades pequeñas. Ha descendido el porcentaje de estudiantes en carreras técnicas. Una de las razones podría estar en "la masiva afluencia de mujeres a la Universidad y en su discriminada orientación hacia las Humanidades y las Ciencias Sociales."(96) "La tasa elevada de estudiantes que trabajan es el resultado de un cambio lento pero ininterrumpido , en el origen de clase de los universitarios" aunque todavía hay "una fuerte diferenciación económica del estudiantado, tanto en el acceso como por las licenciaturas que cursa, <u>vr.gr.</u> : las clases bajas se focalizan en las carreras de Letras, mientras las clases altas lo hacen en Medicina, Farmacia, Odontología"(100) Muchos son universitarios de primera generación. El otro gran cambio se da por las universitarias que en el curso 86-87 alcanzan el 50%. Respecto a la distribución por carreras habla de una "distribución singular" pero "la evolución reciente señala cómo paulatinamente se va difuminando la tradicional división ciencias - hombres, letras - mujeres."(100)
Muñoz Repiso Izaguirre et al. (1992)	Informe CIDE	<i>Las Desigualdades en la Educación en España</i>	-	-	Análisis de las desigualdades en el acceso a la educación en España. (El capítulo 2 se ocupa de las desigualdades en la Universidad y el 5 del acceso de los adultos a la educación superior)	Análisis estadístico de diversas fuentes de datos.	"Las mujeres optan por carreras no técnicas y que, consideran, implican una menor dificultad, a pesar de tener mejores resultados académicos que los varones en la Educación Secundaria(...) estudios menos valorados tanto económicamente como por dificultad y prestigio."(32) "Las clases medias patrimoniales y la clase obrera tienen un perfil de elección de estudios universitarios algo más alejado de la media que el resto de las clases sociales. (...)En general los grupos sociales más privilegiados optan por cursar carreras superiores y es evidente la mayor "vocación" de las clases medias funcionales altas por las ingenierías."(39) "Son, sin embargo, los hijos de los obreros quienes pueblan, en 1981, en mayor proporción las aulas de las Escuelas Universitarias. "(41)
Pérez Tucho (1992)	Proyecto de investigación educativa	<i>La dicotomía Ciencias/ Letras en la elección femenina de estudios universitarios.</i>	Sociología	Varios	Discursos femeninos sobre ciencias/ letras y su influencia en la elección de estudio universitarios.	Mixto: análisis de datos estadísticos secundarios y realización de grupos de discusión.	Identifica tres líneas discursivas acerca de la elección: vocacional, ajustada a la racionalidad económica y contingente. Aparecen rasgos de género asociados a las diferentes carreras, así como el riesgo para las mujeres de incorporarse a carreras tradicionalmente masculinas y la amenaza para la identidad masculina de los hombre en a carreras fuertemente tipificadas como femeninas. Percepción de una jerarquía social del conocimiento.
Figuerola (1993)	Artículo <i>Educación</i>	"La elección de carrera: una decisión de gran trascendencia."	Educación	Fundamentalmente la obra de E.Fromm	Factores que intervienen en la elección de carrera.	No es un estudio empírico sino una propuesta de la autora.	Los factores que intervienen en la elección de carrera: el prestigio social de la carrera, el espíritu de la época, el coeficiente de tradicionalidad familiar y las necesidades vitales.



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Gaviria Soto (1993)	Libro Investigación fruto del acuerdo entre el CIDE y el Instituto de la Mujer)	<i>El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de secundaria</i>	Educación	Se hacen varias referencias.	Cómo el sexo y la clase social determinan los intereses profesionales.	Cuantitativo: Análisis teórico de las variables, presentación de los datos (muestra del CIDE) y análisis estadístico.	<p>“Obtenemos en la mayoría de los casos unas diferencias estadísticamente significativas en los intereses profesionales manifestados debidos a la variable “clase social”. ¿Qué influyen más en los intereses profesionales, el sexo o la clase social?, Podemos decir, de forma general, que cuando existen los dos efectos siempre es mucho más acusado el de la variable SEXO..”</p> <p>“De lo que no cabe la menor duda, tampoco, es que la clase social no establece ninguna modificación en las diferencias que encontramos entre los sexos cuando éstas existen. Es decir, no existe, de forma general, interacción entre las dos variables.” (216) pero dice que para interpretar estos datos hay que tener en cuenta que la muestra es bastante homogénea respecto a la clase social.</p>
López Sáez (1993)	Tesis (realizada con ayuda a la investigación del CIDE)	<i>La elección de una carrera típicamente femenina o masculina desde la perspectiva psicosocial (La influencia del género)</i>	Psicología Social	Psicología del género. Modelo de Eccles.	Revisión de modelos y teorías y estudio empírico en el que se comparan dos carreras, una típicamente masculina: ingeniería industrial y otra típicamente femenina: psicología	Cuantitativo: muestra 186 alumnos de ingeniería industrial y pedagogía a los que se aplica la escala de autoestima de Fleming y Courtney; Cuestionario de Valores de Rokeach, Cuestionario de normas social percibida hacia cada una de las titulaciones y Cuestionario de Estereotipia de género. Cuestionarios de actitud hacia la ingeniería y la pedagogía, Escala de Causalidad Multidimensional-Multiatribucional; Cuestionario de motivos para la elección de carrera y otros.	<p>Importancia del género para diferenciar las elecciones de individuos de un mismo sexo. La asimetría de hombres y mujer en la elección viene marcada por las diferencias psico-sociales de género. Los hombres que eligen una carrera femenina son más comunales y menos agénticos y lo contrario. Por lo que no es el sexo el que interviene en la elección de una carrera. “las diferencias entre hombres y mujeres hay que buscarlas en los condicionamientos culturales asociados al sexo, el decir, el género.” (246).</p> <p>Subraya que el grupo de chicos que estudia pedagogía es el de nivel socioeconómico más bajo. También dice que los que han elegido una carrera no típica, tanto unos como otras, dicen que sus padres estarían igual de contentos si hubieran elegido la otra por lo que sugiere que la norma subjetiva es menos importante en éstos.</p>
Muñoz Vitoria (1993)	Libro publicado por el CIDE a partir de una Tesis	<i>El sistema de acceso a la universidad en España. 1940/1990.</i>	Educación	No se especifica (estudio histórico centrado en los elementos administrativos del acceso a la universidad)	Estudio legislativo y estadístico del acceso a la universidad en España entre 1940 y 1990	Búsqueda y análisis de la legislación. Análisis estadístico de datos secundarios	<p>Las elecciones tempranas van a condicionar fuertemente la capacidad posterior de acceso. “la función que efectivamente cumple la prueba de acceso a la universidad ha dejado de ser la de seleccionar alumnos, para pasar a distribuirlos”</p> <p>Lo cual genera una serie de efectos no deseados (la jerarquización de las carreras entre otras)</p>

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
de Miguel (dir) (1994)	Libro CIDE	<i>El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias</i>	---	Estudios sobre la demanda de estudios universitarios	Investigar las preferencias universitarias, las motivaciones y las actitudes sobre la elección de estudios de alumnos; describir las características sociológicas, el rendimiento y las características psicológicas del alumnado de COU en Asturias del curso 85-86 y compararlos con el curso 72-73	Estudio longitudinal mediante cuestionarios, registros, entrevistas e informes.	Entre los numerosos resultados destacamos: Entre los motivos que se proponen el más contestado es me gusta mucho con cerca del 90% de respuestas, seguido con aproximadamente un 60% "tiene buenas salidas" y "se me da bien". Al comparar ambos cursos "Frente a un modelo vocacional de la elección de estudios y la consiguiente toma de decisiones en términos de carrera, parece funcionar un modelo adaptativo: la elección es consecuencia de una serie de factores entre los cuales la adaptación personal (en términos de aptitudes y motivaciones) parece ser el menos relevante." (126) En cuanto a la comparación entre las elecciones dice que se ha pasado de una motivación más idealista a otra más pragmática, lo que pone en relación con los cambios en la situación socioeconómica de la población que accede a la universidad. Las diferencias entre hombres y mujeres siguen existiendo pero mucho más atenuadas. Y encuentra una mayor influencia del tipo de colegio (privado o público) Aunque la clase social es uno de los condicionantes que tienen mayor peso pero en su comparación dice que va perdiendo fuerza. "
Torres Mora (1994)	Tesis	<i>Las desigualdades en el acceso a la educación en España. Un estudio sociográfico.</i>	Sociología de la Educación	Se justifica la ausencia de fundamentación teórica y se hace una reflexión sobre la meritocracia.	Conocer, desde una perspectiva descriptiva, las desigualdades en el acceso a la educación en España	Utilización de diversas fuentes secundarias de datos estadísticos (Censos de 1970 y 1981, Estadísticas de la Enseñanza en España, encuestas de CIS, Encuesta del INJUVE) y diversos análisis estadísticos	"Las clases bajas son las que padecen más pérdidas de efectivos al hacer la transición de un nivel educativo a otro." (115) En la Universidad aunque son importantes las diferencias en la carrera elegida según el origen social, lo son menos que otras porque dice que la mayor desigualdad de todas es "aquella que deja fuera de las aulas a más de las dos terceras partes de los jóvenes." (141) Considera que los desequilibrios se deben sobre todo "a mecanismos de cierre y del cálculo racional de los jóvenes que ingresan en la Universidad" (147) Los estudios largos tienen mayor prestigio académico y conducen a profesiones con mayor prestigio social, por lo que, quienes eligen los cortos es porque son más baratos, cortos y fáciles, aunque subraya que esto último no siempre es cierto y cita a Margarita Latiesa (1989) cuando afirma que los estudiantes son seres racionales que eligen la carrera en función de sus preferencias, posibilidad de éxito académico y valoración de la inserción profesional todo ello condicionado por su situación objetiva: sexo, origen social, trayectoria escolar e inserción laboral. En cuanto a la probabilidad de entrar, es mayor para los jóvenes urbanos, y "a mayor dificultad de los estudios universitarios que se pretenden seguir, mayores son las desigualdades en el acceso." (152) debido al aumento de los costes.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Elejabaita (1995)	Libro CIDE	<i>Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras. Pioneras y marginados.</i>	Psicoanálisis	Pulsiones sociales (inconscientes) que distinguen de la motivación (consciente) aunque forman parte de una misma secuencia y son difíciles de distinguir.	Se centra en la influencia de las pulsiones sexuales en la elección de carrera	Cualitativa: grupos de discusión: grupos de padres y madres, grupos de alumnos, entrevistas en profundidad y reuniones de trabajo en colegios. Define la estructura metodológica como "un encaje de bolillos".	En el grupo de padres que cursan estudios técnicos o de grado medio hay una diferente valoración para las chicas, que se valora positivamente, que para los chicos que se ve como un fracaso. Las madres están muy atentas a los estudios de los hijos y los padres muestran una actitud más distante. Se constata la influencia de las pulsiones sexuales en la elección de estudios. En los varones jóvenes aparece muchas veces, por la prolongación de la juventud, el deseo de complacer a los padres, por lo que se inclinan a opciones tradicionales (salario familiar) mientras las mujeres se inclinan por la independencia (salario personal). Llama pioneras y marginados (voluntarios) a quienes rompen con los estereotipos en su elección.
López González y Gaviria Soto (1995)	Investigación de la Convocatoria de Ayudas a la Investigación Educativa	Diferencias en la percepción de materias científico-técnicas en función del sexo: consideraciones para la implantación de la L.O.G.S.E en la fase de la secundaria posobligatoria	Educación	Modelos que hablan de la importancia de los estereotipos de género en la elección	Estudiar de qué forma difiere la percepción de las materias científicas y técnicas de los chicos y las chicas, por tanto si el sexo es un factor determinante en la elección	Elaboración de un <i>Cuestionario de percepciones y actitudes hacia carreras científico-técnicas</i> pasado a 457 alumnos de 15-16 años de 5 centros de la Comunidad de Madrid que representarían una variabilidad en cuanto al tipo de centro, características sociodemográficas, etc.	Los resultados de las actitudes ponen de manifiesto la utilidad de la variable sexo para explicar las diferencias que se producen en las distintas elecciones de estudios efectuadas por chicos y chicas. Hay una mayor preferencia por las carreras científicas en los chicos. El comportamiento es más o menos constante en centros públicos y privados. Respecto a las percepciones, no hay diferencias significativas entre unos y otras.
Salas Velasco (1996)	Artículo Estadística Española	"La regresión logística. Una aplicación a la demanda de estudios universitarios."	Economía	Adopta "una posición más pragmática que teórica".	Analizar mediante regresión logística los factores que intervienen en la decisión de seguir una carrera de ciclo corto o largo.	Cuantitativo: análisis estadístico mediante regresión logística de la elección entre la diplomatura en cc empresariales y la licenciatura en ADE en 1993-94 en la universidad de Granada.	Los factores que presentan una mayor asociación son: la profesión del padre (indicador del nivel de renta familiar), la distancia y los estudios de la madre.
Mora (1997)	Artículo <i>Higher Education</i>	"Equity in Spanish higher education."	Economía	Hace referencia a diversos estudios económicos y sociológicos.	Comprobar la influencia de factores económicos y sociales en la decisión de ir o no a la universidad.	Cuantitativo: modelo logit binomial a partir de datos de la Encuesta de presupuestos familiares de 1990-91	The main conclusions of the study are these: (a) There has been improvement in the equity of access to higher education. In spite of this overall improvement, about 30 per cent of the less privileged population is still underrepresented in higher education, (b) Family educational level is the most important factor in the decision to enter higher education. The weight of these educational characteristics exceeds by far the influence of family income level.
Mosteiro (1997)	Artículo Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación	"El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos."	Educación	Diversos modelos referidos a la elección vocacional y los factores que inciden en la elección destacando el género.	"Análisis del género como variable homogeneizada de la toma de decisiones de los alumnos en lo que respecta a la elección de carrera."	Cuantitativo (datos de matrícula por sexo en la universidad de Santiago curso 1996-97 y revisión bibliográfica)	Las "cifras continúan haciendo evidente la preferencia de las mujeres hacia diplomaturas vinculadas a profesiones identificadas con el rol tradicional de la mujer, destacando su presencia en las siguientes facultades: Educación social, Enfermería, Diplomado en Relaciones Laborales, Maestro en Educación Infantil, Extranjera y Educación Musical y Trabajo Social." (310)

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Muñoz Repiso et al. (1997)	Libro CIDE	<i>El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate.</i>	---	---	Parten de la necesidad de reformar las pruebas de acceso a la Universidad y quieren ofrecer a través de tres estudios datos que ayuden en el debate y la reforma.	Varios	España, en comparación con otros países de la Unión Europea, es una excepción en cuanto al modo de obtener el certificado de los estudios secundarios superiores; está entre los países que otorgan un mayor peso al expediente académico; en otros países además de la nota, se tienen en cuenta otros factores y, en determinadas carreras , se hacen entrevistas.
Gimeno y Rocabert (1998a)	Artículo ROP	"Barreras percibidas por las mujeres en su proceso de toma de decisión vocacional."	Psicología/ Psicología de la Educación	-----	Revisión de estudios sobre conducta vocacional de la mujer para identificar las barreras con la que se encuentran las mujeres.	Revisión bibliográfica	Barreras externas: "que las mujeres todavía continúan sufriendo una socialización de rol que les hace ver como tareas propias de su género el tener que encargarse de la casa y ocuparse de los hijos, por lo que si desean trabajar fuera de casa se ven en la obligación de tener que compaginar los roles de madre, esposa y trabajadora, sufriendo todas las consecuencias que ello conlleva a la hora de tomar la decisión vocacional. La mujer generalmente se plantea elegir carreras profesionales que le permitan una mayor flexibilidad de horario, cercanía al hogar, etc. En definitiva profesiones que le ayuden a compartir los multiroles que ejerce."(32) Internas: baja autoconfianza y autoestima, destacan la ansiedad y la evitación de las matemáticas; otros autores también destacan un "Estilos de atribución externos para los éxitos e internos para los fracasos." Elaboran una tabla con los diferentes autores (la mayoría de la década de los setenta y ochenta y las barreras de las que hablan.
González y Dávila (1998)	Artículo <i>Economics of Education Review</i>	"Economic and cultural impediments to university education in Spain."	Economía	Teoría del capital Humano	Conocer los factores que condicionan el acceso a la universidad en España.	Cuantitativo: modelo logit a partir de la Encuesta de presupuestos familiares del INE(1990-91).	El acceso a la universidad en España está afectado significativamente por los ingresos familiares.La probabilidad de acceder a estudios universitarios se incrementa cuando los padres los tienen: "Clearly, economic impediments exist in access to higher education. These impediments intervene at early stages of an education. But the most serious obstacles to going to university once a student has entered high school turn out to be the cultural back- ground of the home. "Además en España las mujeres tienen una probabilidad mayor de ir a la universidad.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Cabrera, Dávila y González (1999)	Artículo Témpora	“La demanda de la enseñanza universitaria en España.”	Sociología	Modelos que tratan de explicar la demanda de estudios universitarios	Qué variables, personales y familiares, determinan el comportamiento o estudiantil, teniendo en cuenta la influencia del nivel de estudios, ocupación y nivel de ingresos de los padres. Ver la influencia en la elección de diferentes estudios.	Análisis de datos secundarios	Respecto a la composición de la demanda “un enorme desequilibrio por tipo de titulaciones: en enfermería, trabajo social, magisterio y relaciones laborales predominan las mujeres y en las titulaciones técnicas los hombres oponiendo los porcentajes y existiendo sólo el término medio en empresariales”(109). El 63% de los padres con educación superior tienen a sus hijos cursando educación superior ( frente a un 48% de media en la Unión Europea. Existen “enormes distancias entre el alumnado de las diferentes titulaciones y también con el referencial de la población mayor de 16 años, o la comprendida entre 35 y 64 años (edades más probables de los padres de los estudiantes universitarios). Así, los estudiantes de farmacia, medicina e ingenierías superiores tienen padres con estudios universitarios en cuantía tal que multiplican por 4 el nivel de estudios universitarios que tiene la población española; bellas artes, ciencias de la información, derecho, física y económicas y empresariales multiplican por tres; mientras el resto multiplica por 2 ó 2,5, salvo pedagogía, magisterio, relaciones laborales, trabajo social y enfermería que casi se encuentran a la par o ligeramente superior a la media de la población española universitaria.” (113-114)
Grañeras et al. (1999)	Libro CIDE	<i>Las desigualdades en la educación en España, II.</i>	Educación	(Reflexiones sobre igualdad y equidad)	Oportunidades de acceso a la educación universitaria por sexo, áreas geográficas, nivel de estudio de los padres, etc.	Análisis estadístico de datos secundarios	Gran crecimiento del número de alumnos matriculados en la universidad en los ochenta que continúa más despacio durante los noventa lo que se manifiesta en el descenso a partir de 1993 de las tasas de crecimiento. Crecimiento hasta el 97 de todas las áreas excepto la de Humanidades. En el curso 96-97 algo más de la mitad del alumnado está matriculado en CC Sociales y Jurídicas. Las diferencias entre hombres y mujeres se concretan en la duración (las mujeres optan en mayor medida por titulaciones cortas excepto en las técnicas) y la rama (están presentes sobre todo en Humanidades y CC de la Salud y no lo están en las Técnicas, aunque hablan de un ligero aumento entre 1987 y 1993, el mayor número de mujeres en Ingeniería se da en Ingeniería Química y en las relacionadas con actividades tradicionales asociadas a las mujeres : agrícola y textil. La presencia en Humanidades es siempre muy alto a excepción de Geografía y Filosofía que hay más varones y en Historia que se da el equilibrio. En Ciencias Sociales se da, en general una presencia mayor de mujeres, pero hay diferencias por titulaciones, estando los varones más presentes en finanzas, gestión y administración y las mujeres en educación y aquellas en las que hay relación con personas. En ciencias experimentales la situación está más equilibrado aunque hay diferencias importantes según las especialidades siendo mayor, nuevamente la presencia de las mujeres en todos los estudios relacionados con tareas asignadas tradicionalmente a las mujeres. En Salud la presencia de las mujeres es superior especialmente en las de ciclo corto y es menor su presencia en las más relacionadas con aparatos . El nivel de estudios de los padres aumenta entre las personas con estudios universitarios y además la probabilidad de realizar estudios de ciclo largo aumenta cuanto más elevado es el nivel de estudios de los padres lo mismo que la probabilidad de hacer carreras Técnicas o de CC de la Salud.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Grijalvo (1999)	Artículo <i>Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología</i>	“La motivación en la elección de carrera.”	Psicología de la motivación	No se especifica	Motivos para elegir Trabajo Social	Cuantitativo: cuestionario aplicado a alumnos de la Diplomatura de Trabajo Social de la Universidad de las Palmas en el curso 96-97	Se comparan las motivaciones especialmente por el curso en el que están matriculados. “los alumnos de primer curso se distinguen de los restantes en cuestiones tales como haber elegido esta carrera por encontrarla muy relacionada con la realidad social, porque proporciona una adecuada cualificación para la intervención social y porque les agrada el ambiente de compañerismo entre alumnos y profesores.”(261)
Jiménez y Salas (1999)	Working Paper	Análisis económico de la elección de carrera universitaria. Un modelo logit binomial de demanda privada de educación.	Economía	Parten de la teoría del capital humano y las críticas recibidas.	Explicar la elección de ir o no a la universidad y elegir entre la Diplomatura en Ciencias Empresariales y la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas a partir de variables como el nivel educativo de los padres, nivel de renta familiar y habilidad escolar.	Cuantitativo: aplicación de un modelo logit binomial a datos sobre los alumnos matriculados en estos estudios en la Universidad de Granada en el curso 1994-95. Variables explicativas: el sexo, residencia en Granada capital o no, costes, nivel de estudios del padre y la madre, indicadores de renta y percepción subjetiva de estatus, ocupación del padre y características académicas del estudiante	Las rentas familiares bajas están asociadas a la elección de diplomatura, y cuanto mayor es el nivel educativo de los padres mayor la probabilidad de cursar estudios de licenciatura, mientras que el sexo y las proximidad no parecen significativas. La elección también está determinada por su percepción de las posibilidades de éxito académico
Lagares (1999)	Tesis	<i>Factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio en Huelva</i>	Educación	La elección vocacional: marco social de la elección, problemática de la elección vocacional.	Conocer el origen socioeconómico o y los factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio en Huelva, considerando el proceso de elección profesional largo y complejo	Cuantitativo: aplicación de un cuestionario a una muestra de 317 alumnos de 1º y 3º de Magisterio de Huelva	“el estudiante no goza de una libertad plena en la elección de su futuro profesional. Además de su capacidad, vienen a condicionarle los diversos factores que integran el marco socioeconómico y cultural en el que se desenvuelve. Estos factores pueden limitar sensiblemente el campo de sus posibilidades profesionales, primordialmente, aunque resulte contradictorio y paradójico, en las sociedades democráticas, donde frente a una ilimitada libertad teórica de elección encontramos las limitaciones propias de la vida económica en general. “(506) La mayor parte de los candidatos a Magisterio proceden de la clase media- baja y de zonas rurales, la posición socioeconómica y cultural familiar influye significativamente en la elección de carrera; la vocación no es el factor primordial de la elección, pero sí los antecedentes académicos que son peores que los de aquellos que quieren estudiar otras carreras; muchos acceden por no poder hacerlo a otros estudios
Albert Verdú (2000)	Artículo <i>Higher Education</i>	“Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background.”	Economía	Teoría del capital humano, modelo de Willis y Rosen	Conocer la influencia en la demanda de educación universitaria de las características familiares y las señales del mercado laboral	Cuantitativo: Modelo matemático que estudia la probabilidad de cursar estudios universitarios a partir de datos de la EPA desde 1987 hasta 1998 ( la población investigada son los jóvenes entre 19 y 24 años que están matriculados en la universidad o han obtenido un título universitario )	Las características familiares son importantes, especialmente el nivel de estudios de la madre, también un alto estatus socioeconómico así como ser mujer que también incrementan la probabilidad de ir a la universidad.



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Gómez García et al. (2000)	Artículo <i>Revista de Investigación Educativa</i>	“Modelización Estocástica de la elección de carrera universitaria y de los resultados obtenidos en 1º curso de las titulaciones de Pedagogía y Magisterio.”	Educación	Teoría del capital Humano	Analizar las decisiones de inversión en Educación Superior de los alumnos matriculados en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia	Cuantitativo: datos de los alumnos de primer curso magisterio y pedagogía en la Universidad de Murcia curso 1994-95	Elaboración del perfil de los alumnos de Magisterio y Pedagogía. Las variables que tienen más peso en la elección son: género, opción cursada y nota media.
Mosteiro y Porto (2000)	Artículo <i>Innovación Educativa</i>	“Los motivos de la elección de estudios en alumnos y alumnas de universidad.”	Educación	Hablan de la ausencia de un marco teórico específico sobre motivación y elección.	Comprobar si los motivos que aducen hombres y mujeres en la elección de estudio son diferentes.	Cuantitativo: cuestionario sobre motivos de elección de estudios (adaptación de Moya(1995) y CIDE (1988) ) a una muestra de 530 alumnos universitarios matriculados en 1º de diferentes estudios.	No se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a los motivos de elección entre chicos y chicas, pero sí se encuentran diferentes perfiles según el tipo de carrera.
Marcenaro y Navarro (2001)	Artículo <i>Estudios De Economía Aplicada</i>	“Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España.”	Economía	Teoría del capital humano	Factores que afectan a la demanda de educación superior en España, incorporando los ingresos familiares que no estaban incorporados anteriormente por problemas con las fuentes estadísticas	Cuantitativo: Aplicación de un modelo probit bivalente a los datos del Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE) para España, realizado por el Instituto Nacional de Estadística en 1994.	<p>“Uno de los principales resultados obtenidos señala que la influencia de la situación económica familiar sobre las elecciones educativas del estudiante es significativa y positiva, tanto en lo que respecta a la probabilidad de finalizar los estudios secundarios como a la de demandar estudios superiores, siendo el efecto de esta variable mayor en los hombres que en las mujeres. (...)el capital humano acumulado por el padre se configura también como un factor positivo muy determinante de las preferencias educativas secundarias y superiores de sus hijos, cualquiera que sea su sexo. (...)el disfrute de una beca fomenta de forma sustancial esta demanda para ambos sexos, (...)”</p> <p>Aparecen, sin embargo, diferencias significativas por género, indicando que para las mujeres estas variables al igual que los ingresos familiares, tienen menos importancia a la hora de demandar estudios superiores, sin duda por la situación desfavorable de la que parten en el mercado de trabajo, que las incita a acudir en mayor medida a la universidad, a fin de competir en mejores condiciones por los empleos futuros.</p> <p>Dentro de las características familiares, el número de hermanos mayores en el hogar hace aumentar la propensión de ir a la universidad, sobre todo en el caso de las mujeres, posiblemente porque ellos asumen cargas económicas familiares. Sin embargo, las variables de entorno, como la tasa de paro regional, no ejerce efecto significativo sobre la probabilidad de hacer estudios universitarios, probablemente debido al grado excesivo de agregación de esta variable en la encuesta utilizada.</p>

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Sánchez García (2001)	Artículo <i>Revista de Investigación Educativa</i>	“La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios.”	Educación: Orientación	La orientación en la universidad	Identificar y valorar las necesidades de orientación académicas y profesionales de los universitarios, y al objetivo de analizar estas necesidades en función de distintas situaciones o variables, entre otras, las circunstancias en que tuvo lugar la elección de los estudios.	Cuantitativo: cuestionario aplicado a una muestra de 2489 estudiantes de universidades madrileñas Alcalá, Autónoma, Carlos III, Complutense, Politécnica, UNED, Alfonso X el Sabio, Antonio de Nebrija, Europea de Madrid, Pontificia de Comillas y San Pablo-CEU. )	“Se observa primeramente que <i>los motivos de carácter profesional</i> recogen medias más altas, mientras que <i>las influencias sociofamiliares</i> son, si confiamos en la sinceridad de las respuestas, las menos incidentes como motivos de la elección de estudios.” algunas de las circunstancias en que se produjo elección, tales como la <i>opción preferente</i> , los <i>conocimientos previos</i> y la <i>orientación previa recibida</i> están significativamente relacionadas con el <i>tipo de carrera elegida</i> .”(59)
Petrongolo y San Segundo (2002)	Artículo <i>Economics of Education Review</i>	“Staying-on at school at 16: The impact of labor market conditions in Spain.”	Economía	Teoría del Capital Humano	Analizar la influencia de las características socioeconómicas de la familia y de la tasa de paro en la probabilidad de seguir estudiando o no a los 16-17 años.	Cuantitativo: modelo logit binomial en el que se tienen en cuenta características del individuo, su familia y las características del mercado local. aplicado a datos de la EPA en 1987, 1991 y 1996.	Hay una relación entre la tasa de paro juvenil y el seguir estudiando y el factor más relevante es el nivel de estudio de los padres.
Santos y Porto (2002)	Artículo <i>Educación XX1</i>	“Género, valores y orientación vocacional en un contexto universitario para la salud, reto de nuestro tiempo.”	Orientación vocacional	Estudios sobre el proceso de elección según el género	Diferencias en la influencia de los valores en la elección según el género	Cuantitativo: muestra de 530 alumnos universitarios, estudiantes de primer curso en las titulaciones de Enfermería, Magisterio, Educación Social, Pedagogía, Física, Ingeniería Química, Ingeniería Forestal e Ingeniería de Mecanización y Construcciones Rurales. a quienes se aplica el Inventario de Valores de Rokeach (1973)	Se encuentran algunas diferencia entre los valores de hombres y mujeres que pueden tener que ver con la elección de carrera

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Gámez y Marrero (2003)	Artículo <i>Anales De Psicología</i>	"Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología."	Psicología	Estudios previos sobre metas y motivaciones	Comparar las metas y motivos de estudiantes de diferentes carreras	Cuantitativo: cuestionario aplicado a una muestra de 513 alumnos de psicología, derecho y biología	Encuentran diferencias y similitudes tanto entre carreras como entre hombres y mujeres; respecto a estas últimas: "las mujeres están interesadas por la búsqueda de conocimientos y el reto intelectual, algo que parece ser compatible con ejercer influencia sobre los otros, tener un papel en el grupo o ser sensibles a la solidaridad como una meta también "genuina" de las mujeres. En lo que respecta a los hombres, y confirmando las investigaciones previas, parece que lo más importante es el poder, el logro y el prestigio, tanto en su versión típicamente masculina, implicando comparación con los otros y prestigio social, como en su versión afiliativa. (...) "los hombres parecen estar más orientados a la tarea y las mujeres a las personas (...) Sin embargo, hay que resaltar también su preocupación por los problemas personales y afectivos, lo que parece acercar cada día más las metas entre hombre y mujeres." (128)
Langa Rosado (2003)	Tesis	<i>Los estudiantes y sus razones prácticas: heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social</i>	Sociología	Bourdieu: concepto de habitus y de espacio social	Analizar las percepciones, valoraciones, representaciones, expectativas, etc. de los universitarios de distintas clases sociales con respecto a sus prácticas como estudiantes. Y entre esa prácticas están el acceso y la elección de estudios.	Cualitativo: entrevista abierta	(sólo las relativas a la elección) Distingue entre dos tipos de estudiantes: los que nunca dudaron de acceder a la universidad y los que se plantean la cuestión de acceder o no. Dos formas diferentes de decisión de ir a la universidad: naturalizado y contingente relacionadas con el origen social de los estudiantes.
Mendías (2003)	Tesis	<i>Análisis de las motivaciones que determinan el acceso a los estudios de magisterio y de la influencia de factores institucionales en la persistencia o modificación de las actitudes iniciales</i>	Pedagogía	Varios: interpretación evolutiva de la elección vocacional	Investiga las motivaciones para el acceso a la carrera de magisterio y si estas cambian durante la carrera	Cuantitativo: cuestionario	Muchos de los alumnos que eligen la carrera carecen de predisposición hacia el magisterio. Muchos lo hacen por no haber podido acceder a otra carrera. Aunque el interés aumenta durante la carrera.
Castro Rodríguez (2004)	Tesis	<i>Condicions e expectativas dos alumnos da diplomatura de educación social da Universidade de Santiago e avaliación que fan do seis estudos</i>	—	—	Conocer el alumnado de seis promociones, sus motivos para la elección y su valoración de los estudios	Cuantitativo. cuestionario	Importancia de la modalidad cursada en bachillerato en la elección. Prioridad a intereses y motivaciones en la elección. Cursada mayoritariamente por mujeres que entre sus motivaciones destacan la satisfacción de sus intereses personales por la utilidad social de la profesión y el trabajo con determinados colectivos. Muchos no conocen apenas la profesión cuando entran.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Hernández Franco (2004)	Artículo <i>REOP</i>	“Evaluación de los intereses básicos académico profesionales de los estudiantes de secundaria.”	Orientación	Psicología vocacional. Conceptos de intereses vocacionales y madurez vocacional. Propone medir conjuntamente los intereses expresados y los inventariados	“Explorar descriptivamente la distribución de las áreas vocacionales de interés preferente de los estudiantes de secundaria en dos momentos críticos de elección en nuestro sistema educativo: cuarto de secundaria y segundo de bachillerato.” (121)	Cuantitativo: Aplicación a una muestra de 1250 estudiantes de 4º de la ESO y 2º de bachiller del “Cuestionario de Áreas de Intereses Básicos Académico Profesionales: CIBAP “	La información del cuestionario permite a los estudiantes identificar su “área vocacional de interés preferente. Los intereses profesionales en cuarto de ESO son semejantes a los de los estudiantes de segundo de Bachillerato
López Sáez, Sainz Ibáñez y Lisbona (2004)	Artículo <i>Revista De Psicología General y Aplicada: Revista De La Federación Española De Asociaciones De Psicología</i>	“Mujeres ingenieras: Percepciones sobre su vida profesional.”	Psicología Social	Modelo de Eccles y colaboradores y otros	Analizar las experiencias de un grupo de mujeres en carreras técnicas	Cualitativo: entrevistas y grupos con 26 estudiantes de último curso de ingeniería y 30 ingenieras y 8 expertos en consultoría (AL final del estudio habla de las limitaciones de la muestra por tratarse de un estudio cualitativo y propone la realización de un estudio cuantitativo más extenso)	(Destacamos las centradas en la elección): importancia de ser una carrera valorada socialmente a la que podían acceder por sus notas y que pueden obtener un buen empleo, no diferentes a las que declaran los chicos que las eligen; son conscientes de los estereotipos en la elección, se sienten observadas como minoría que no cumplen con las expectativas sociales sobre las ocupaciones de las mujeres. “La creencia de que algunas personas las perciben como extrañas y masculinizadas constituye un elemento importante en el discurso de las estudiantes” (175) y, en la mayoría “existe la creencia de que el hecho de que sean ingenieras supone una amenaza para establecer relaciones con ciertos hombres” (175) ((señalan las autoras que entre las profesionales con pareja el 93% son ingenieras)) Alguna alumna señala que “para muchos hombres el que mujer le supere en la carrera profesional supone una amenaza para su autoestima” (176) Existe algo de sexismo en las Escuelas pero siempre es sutil
Sainz Ibáñez, López-Sáez y Lisbona (2004)	Artículo <i>Acción Psicológica</i>	“Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas.”	Psicología Social	Modelo de Eccles	Analizar las diferencias y similitudes entre mujeres que estudian carreras típicamente femeninas y típicamente masculinas, con respecto a los motivos por los que eligieron la carrera que están cursando.	Cualitativo: entrevistas y grupos de discusión a mujeres en carreras típicamente femeninas y masculinas	En torno a un 90% de las mujeres en carreras típicamente femeninas señalaron motivos de vocación e intrínsecos en su elección mientras que las mujeres en carreras masculinas aducen factores más instrumentales. En torno a un 77% de las participantes vinculadas a carreras típicamente femeninas, hacen referencia a la necesidad de ayudar a los demás, como motivo fundamental a partir del cual eligieron la carrera. Tanto la elección de carrera como las expectativas de desarrollo profesional están mediatizadas por los estereotipos de género

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Guerra y Rueda (2005)	Informe (Gabinete de estudios y evaluación de la universidad de Valladolid)	Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de la enseñanza secundaria a la universidad: orientación, expectativas, toma de decisiones y acogida de los nuevos estudiantes en la universidad.	Orientación	No se especifica	Mejorar el conocimiento sobre el tránsito de los jóvenes del bachillerato a la universidad y mejorarlo: analizar la información sobre la universidad y la orientación, qué expectativas les llevan a cursar estudios superiores y <b>qué variables influyen en la elección de estudios.</b>	Cuantitativo: encuesta a una muestra de estudiantes de 2º de bachillerato de cuatro provincias de Castilla-León y seguimiento un año después	Respecto a las características de los jóvenes destacan: bajo rendimiento académico de muchos de los estudiantes; mejores resultados académicos de las mujeres, diferencias entre centro públicos y privados y entre modalidades de bachillerato. Sólo un 44% ingresan en la universidad. El 58% son mujeres que son mayoría en todas las áreas excepto en ingeniería. La mayor parte de los que se matriculan en ciencias o ingenierías han cursado el bachillerato de ciencias, pero un 31% de los que se matriculan en ciencias sociales provienen de ciencias. El nivel de estudios de los padres está directamente relacionado con el rendimiento académico de los hijos y con el acceso o no a la universidad. La colaboración de los estudiantes en tareas domésticas varía sensiblemente con el sexo-La elección de Universidad viene determinada fundamentalmente por la proximidad. Respecto a la titulación dicen que la elección tiene un fuerte componente vocacional (eligen lo que más les gusta)
Llosada, Morcillo y Troiano (2005)	Artículo <i>Papers</i>	"L'elecció d'estudis i les expectatives de futur dels estudiants universitaris."	Sociología	No especifica	Identificar el discurso dominante en cada una de las titulaciones seleccionadas de los motivos que aducen los estudiantes para la elección de carrera	Cualitativo: investigación mediante entrevistas y grupos de discusión a estudiantes de cuatro titulaciones (Matemáticas, Geología, Relaciones laborales y Pedagogía) de la Universidad Autónoma de Barcelona	Se pueden establecer perfiles de estudiantes según la titulación y su motivación al elegir la carrera distinguiendo entre motivos intrínsecos (gusto por los estudios) (todos menos relaciones laborales) y extrínsecos (salidas profesionales) y si lo han escogido en primera opción o no
Elias Pérez (2006)	Artículo <i>Estudios sobre el Mensaje Periodístico</i>	"Influencia de los medios de comunicación en la elección ciencias-letras en bachillerato y universidad. El caso español: análisis del periodo 1988-2001."	Ciencias de la Información	Teoría del enfoque o framing	Imagen que ofrecen los medios de comunicación sobre la ciencia y los científicos, "salidas laborales de la profesión de científico y cómo este frame puede influir en la decisión de elegir ciencias-letras." (256)	Análisis estadístico de datos secundarios	Los padres con nivel de estudios elevado consideran que estudiar ciencias en el bachillerato te abre las puertas a cuatro de las carreras más demandadas: medicina, todas las ingenierías, arquitectura y economía. Al aumentar el nivel educativo de los padres aumenta el porcentaje de quienes eligen ciencias.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Hernández Franco (2006)	Libro	<i>Universidad 2006. Preferencias de los estudiantes de Bachillerato y acceso al empleo de los titulados universitarios de la Comunidad de Madrid.</i>	Orientación	Desarrollo vocacional	Análisis de una serie de variables que agrupa en 5 tipos.1. Variables <i>diferenciales de contexto</i> : sexo, curso, modalidad de Bachillerato Y área territorial. 2. Variables <i>independientes</i> : el estatus académico autopercebido, el estatus socioeconómico o familiar Y la información vocacional.3. Variables de proceso: la autoeficacia vocacional, la anticipación de consecuencias vocacionales y la autoestima vocacional.4. Variable dependiente: preferencia vocacional estimada a partir del "área vocacional de interés preferente".5. Variable consecuente: metas vocacionales como opción preferente de continuidad de estudios	Cuestionario y análisis estadístico.muestra de estudiantes de la Comunidad de Madrid en los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005 de alumnos de cuarto de la ESO y 2º de bachiller.	"los alumnos que quieren ir la Universidad tienen un estatus socioeconómico familiar significativamente más alto que los alumnos con interés en realizar un ciclo formativo de grado superior:"(47) Respecto a las áreas vocacionales de interés preferente existen diferencias significativas en función del género siendo las áreas de preferencia masculinas la técnica aplicada: la técnica aplicada, las ingenierías, protección y seguridad, mientras que las mujeres son: estética, enseñanza y orientación, y atención personal.
Llamazares Sánchez (2006)	Artículo <i>Humanismo y Trabajo Social</i>	"Intereses académico profesionales y sociales de los jóvenes de entre 16 y 20 años de la ciudad de León."	—	Estudios sobre adolescencia y juventud	Conocer los intereses académico profesionales y sociales de los jóvenes leoneses y desde que informaciones se construyen, con particular referencia a su percepción de los estudios y la profesión del Trabajo Social	Cuantitativo:Investigación mediante encuesta. Muestra estratificada de 239 alumnos matriculados en bachillerato o ciclos formativos en la ciudad de León en el curso 2004-2005	Son muy variados los factores que inciden en la elección y respecto al conocimiento de trabajo social, sólo un 31% de la muestra dice tener conocimientos sobre el T.S, sin embargo un 61% admite la posibilidad de cursar T.S.en León y cerca de un 40% se plantean hacerlo.



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Martínez del Valle y Villuendas (2006)	Artículo <i>Cuestiones De Género</i>	“Las mujeres en la formación superior: Elección de carrera versus estereotipos de género y neosexismos”	Psicología social	Estudios sobre estereotipos de género	Análisis del contenido y componentes de los estereotipos de género y la evolución de los mismos, la relación entre los estereotipos y prejuicios, las implicaciones de los estereotipos de género en las mujeres en la elección de una formación superior.	Revisión de la literatura sobre los estereotipos de género y sus implicaciones en las mujeres a la hora de elegir una carrera, y sobre la vinculación entre los estereotipos de género y el neosexismo.	Diferencias en conductas entre mujeres y hombres, como las que se observan en la elección de carrera, se pueden explicar desde un enfoque psicosocial. La interacción entre el sexo, como categoría social de pertenencia, y el género, como conjunto de creencias culturales asociadas a las dos categorías, puede dar cuenta de esas diferencias. Estudios empíricos han demostrado la capacidad discriminante del género, frente a otro tipo de variables, para diferenciar entre los chicos y las chicas que eligen una carrera universitaria “típicamente” femenina o masculina, y concluyen que la asimetría de hombres y mujeres en determinadas carreras puede estar marcada por los estereotipos de género.
Rahona (2006)	Artículo <i>Hacienda Pública Española</i>	“La influencia del entorno socioeconómico en la realización de estudios universitarios: Una aproximación al caso español en la década de los noventa.”	Economía	Concepto de igualdad de oportunidades	“analizar si, en la actualidad, todos los individuos tienen las mismas posibilidades de cursar estudios universitarios o si, por el contrario, esta probabilidad depende de sus características socioeconómicas, como ha sido tradicional en nuestro país en épocas anteriores”.	Cuantitativo: aplicación de un modelo logit a una muestra de jóvenes obtenida del Módulo de Transición de la Educación al Mercado Laboral (INE, 2000)	“a pesar del proceso de apertura de la Universidad españolas en las últimas décadas, el entorno socioeconómico del individuo continúa influyendo en la realización de estudios universitarios, por lo cual no se puede afirmar que la igualdad de oportunidades en este nivel educativo haya sido totalmente alcanzada”.
Salas Velasco y Martín Cobos (2006)	Artículo <i>Revista de Educación</i>	“La demanda de educación superior: Un análisis microeconómico con datos de corte transversal.”	Economía	En el marco teórico se refieren a la utilización de diversos modelos de regresión para el análisis de las elecciones y optan por el modelo logit multinomial	Conocer los factores que inciden en la demanda de estudios universitarios	Cuestionario dirigido a graduados universitarios que llevó a cabo la Universidad de Granada en el curso 1996-97, mediante encuesta postal dirigida a titulados en Colegios Profesionales de la ciudad de Granada,	Las variables más importantes en la demanda de estudios universitarios el nivel educativo de los padres y la renta familiar “por encima del consumo. “Si el análisis lo hacemos por áreas de conocimiento, observamos cómo el consumo es el motivo más citado en las carreras de humanidades y ciencias de la salud (en este último caso, los individuos se caracterizan por su vocación), mientras que en los estudios científico-técnicos y socio-jurídicos se opta por el empleo.” (645) “Se observa que todos los coeficientes estimados asociados a las variables del nivel de estudios de la madre son positivos y estadísticamente significativos. Por tanto, los factores culturales familiares, aproximados a partir del nivel educativo de la madre, ejercen una influencia positiva en la consecución de niveles más altos de estudios. Cuanto mayor es el nivel educativo de la madre, mayor es también la probabilidad de demandar estudios de ciclo largo”(650) Los hombres tienen más probabilidad de cursar estudios de ArquitecturaTécnica, Medicina, Derecho y Económicas y Empresariales, mientras que las mujeres tienen más probabilidad de cursar carreras de Letras y Enfermería

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Cabrera (2007)	Comunicación presentada en la XII Conferencia de Sociología de la Educación (Logroño, 2006) recogida en Giró Miranda (coord.) (2007)	"Desigualdad social y escolarización universitaria en España."	Sociología de la Educación	(Las desigualdades en el sistema educativo.)	Características diferenciales del alumnado universitario en España.	Cuantitativo: análisis estadístico de datos secundarios.	En las Comunidades Autónomas con un PIB más alto son mayores las tasas de escolarización universitaria. La composición del alumnado por ramas y ciclos es muy diferente tanto por las características familiares como por el sexo. Respecto a l nivel de estudios de los padres, según diversas fuentes existen,"enormes distancias entre el alumnado de las diferentes titulaciones y también con el referencial de la población mayor de 16 años"(11): para el curso 2003-4 "los estudiantes de farmacia, medicina e ingenierías superiores tienen padres con estudios universitarios en cuantía tal que multiplican por 4 el nivel de estudios universitarios que tiene la población española; derecho, económicas y empresariales multiplican por tres; mientras el resto multiplica por 2 ó 2,5, salvo pedagogía, magisterio, relaciones laborales, trabajo social y enfermería que casi se encuentran a la par o ligeramente superior a la media de la población española universitaria. "(12) "las titulaciones de ciclo corto son más frecuentadas por los estudiantes cuyos padres tienen menores niveles de estudio y al contrario, siendo esta circunstancia mucho más visible en titulaciones de menor prestigio como pedagogía y trabajo social y menos en medicina y farmacia."(14)
Casquel y Uriel (2007)	Documento de trabajo	"The effects of labor market conditions and family backgrounds on education attainment of Spanish youngsters."	Economía	Teoría del capital humano".in which individuals decide the optimal amount of education by weighting up the costs and the benefits of an additional unit of schooling. Explanations can include two categories of factors: those that vary at the individual level [family background] and those that vary at an aggregate level, such as local unemployment rate. "(3)	Impacto del entorno familiar y las condiciones de mercado en las decisiones educativas de los jóvenes españoles, en concreto , cómo afectan a la matriculación las altas tasas de desempleo del periodo	Muestra de las primeras siete olas (1994-2000) del panel de hogares europeo (ECHP) porque creen que mejora la medida de las características de la familia de origen respecto a otras fuentes al que se aplica Probit model	Las variables familiares y en concreto la educación de los padres tiene un fuerte impacto en la realización de estudios superiores.Our results suggest that single mother's children have a lower probability of obtaining higher education levels. Las tasas de empleo fomentan la realización de estudios universitarios.
De Pablos y Gil (2007)	Artículo Presupuesto y Gasto Público	"Análisis de los condicionantes económicos del acceso a la educación superior."	Economía	Teoría del capital humano y revisión de estudios empíricos	Condicionamientos socioeconómicos en el acceso a la educación superior	Cuantitativo: Modelo probit (señalan que como novedad frente a otros utiliza la Encuesta de condiciones de vida (2004) )	Factores positivos: ser mujer, nivel educativo de la madre y del padre aunque tiene menor impacto, otros miembros de la familia con estudios universitarios y que el sustentador principal trabaje. Como factores negativos: hermanos con menos de 16 años y el porcentaje de miembros desempleados en la familia. EN cuanto a la renta dice que parece no tener importancia.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Lozano Santiago (2007)	Artículo <i>Revista de Educación</i>	“Validación de un modelo de medida de las dificultades en los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional.”	Orientación profesional	Taxonomía de Gati sobre las dificultades en las decisiones de carreras	Adaptar y validar un instrumento diagnóstico sobre las dificultades en los procesos implicados en la toma de decisiones vocacionales ( <i>Career decision-making difficulties questionnaire</i> de Gati y otros (1996).	Cuantitativo: Aplicación de la Escala sobre Dificultades en el la Toma de Decisión e la Carrera (E-DTDC) a una muestra de 2783 alumnos de Madrid, la mayoría de los cuales matriculados en Segundo Ciclo de la ESO (62%) y Bachillerato (32,6%)	Aunque con algunas diferencias, de los ocho factores que se plantean el modelo teórico inicial, finalmente confirman seis factores: <i>Falta de información académico- ocupacional, Falta de información sobre uno mismo, Indecisión, Falta de Motivación, Conflictos Internos y Conflictos Externos.</i> ”
Lozano y Repetto (2007)	Artículo <i>Revista Española De Orientación y Psicopedagogía</i>	“Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: El género, el curso académico y los intereses profesionales. ”	Orientación profesional	Idem Lozano Santiago (2007)	“Analizar el comportamiento de una muestra de estudiantes, en función de una serie de variables descriptivas en relación con las dificultades que estos experimentan en su proceso de desarrollo de la carrera.”(8) (género, nivel educativo, el estatus académico de la familia, los intereses profesionales y la situación vocacional del sujeto.)	el mismo que Lozano(2007)	Aunque no existen diferencias significativas en función del género en el nivel de dificultades, las mujeres plantean menos dificultades a la hora de afrontar conflictos.
Palacios (2007)	Artículo <i>Cuadernos De Trabajo Social,</i>	“Características sociodemográficas y perfiles de motivación del alumnado en la elección de los estudios de trabajo social: Análisis comparado de las encuestas de 2000 y 2006 en la escuela de trabajo social de la UCM.”	Sociología	No se especifica	Estudio comparativo de la composición sociodemográfica y de los perfiles motivaciones de los alumnos de trabajo social en 2000 y 2006	Cuantitativo: Encuesta a dos muestras de estudiantes de Trabajo Social de la Complutense matriculados por la tarde en los años 2000 y 2006	Aumento de la proporción de alumnado masculino. Aumento de la proporción de alumnos que provienen del Bachillerato. Aumento de la proporción de alumnos que tienen como ocupación principal estudiar la carrera, considerando la simultaneidad tanto con otros estudios como con el trabajo. Aumento de la proporción de alumnos que eligieron Trabajo Social como primera opción .Aumento de la proporción de alumnos que cursan Trabajo Social por razones de índole vocacional. El sexo, la edad, los estudios de acceso a la carrera y la compaginación de la carrera con otros estudios, universitarios o no, y/o con la actividad laboral no guardan relación estadísticamente significativa con la razón o motivo manifestado para cursar la carrera de Trabajo Social.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Albert Verdú (2008)	Artículo <i>Temas actuales de Economía</i>	"Evolución de la demanda de educación universitaria en España: 1977-2007."	Economía	Capital humano	Estudiar la evolución de la demanda de educación universitaria en España entre 1977 y 2007, prestando especial atención a algunos de los factores que la determinan como son el género de los jóvenes y el nivel educativo de sus padres.	Cuantitativo: Datos de la EPA	"En el conjunto del periodo se ha producido un incremento en la demanda de educación de Bachillerato, Formación Profesional Superior y Universitaria. Dentro de esta tendencia general podemos diferenciar tres etapas: una primera etapa de crecimiento continuado que va de 1977 a 1998; una segunda etapa de estancamiento que abarca desde 1999 hasta el año 2002; y una última etapa de leve retroceso que arrancaría en el año 2003 y que todavía continúa en el 2007. El crecimiento sostenido de la demanda de educación universitaria ha estado sustentado sobre la abrumadora demanda de educación de las mujeres." "el peso de los padres universitarios ha aumentado más en el colectivo de jóvenes universitarios que en el de no universitarios[y] en el caso de las madres, la diferencia se ha incrementado todavía más:..
Barberá, Candela y Ramos (2008)	Artículo <i>Revista de Psicología Social</i>	"Elección de carrera, desarrollo profesional y estereotipos de género."	Psicología	Psicología de género: estereotipos de género	Analizar los motivos de las diferencias en la distribución por sexos de la elección profesional y en concreto mostrar que existe una percepción estereotipada de las carreras de psicología e ingeniería al ligar las actividades de una y otra a uno y otro sexo y en segundo lugar que esas percepciones no se corresponden con las exigencias laborales reales.	Cuantitativo: aplicación de tres cuestionarios a estudiantes de secundaria (256), de universidad (estudiantes de psicología e ingeniería), ( 503) y profesionales (648)	Persistencia de los estereotipos de género en la percepción de las profesiones
Candela Agulló (2008)	Tesis	<i>Motivaciones y expectativas profesionales. Análisis desde la perspectiva de género.</i>	Psicología	Psicología del género	Analizar los motivos y expectativas que llevan a chicos y chicas a elegir carreras diferentes, centrándose en la comparación entre Psicología e ingeniería industrial	Cuantitativo: la misma que Barberá, Candela y Ramos (2008)	Persistencia de estereotipos de género en la elección de carrera; dichos estereotipos afectan tanto a las personas como a las profesiones. Percepción estereotipada de las profesiones: En secundaria se percibe ingeniería como masculina y psicología como femenina porque las características que se atribuyen a una y otra profesión respectivamente se corresponden en gran medida con las que se atribuyen a mujeres y varones según los estereotipos tradicionales.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Capilla (2009)	Tesis	<i>Análisis estratégico de los estudios TIC (Tecnología de la Información y las Comunicaciones en la Universidad Politécnica de Valencia.</i>	Matemática aplicada	No se especifica	Determinar cual va a ser la demanda de los estudios TIC en los próximos años	Cuantitativo: utilización de diversas fuentes secundarias un cuestionario a alumnos de nuevo ingreso de la UPV en el curso 2008/9 que respondieron 1270 de un total de 3500	Hay un declive en la matrícula en estudios TIC. Respecto al género : “en los últimos años, estos títulos y el resto de carreras técnicas han perdido atractivo para los estudiantes preuniversitarios de género femenino hasta el punto de que socialmente han llegado a considerarse como “carreras de hombres.””(204)
García Sedeño, Navarro y Menacho (2009)	Artículo Psychological Reports	“Relationship between personality traits and vocational choice.”	Psicología	Estudios previos que analizan la relación entre rasgos de personalidad y la conducta vocacional	Examinar la relación entre las preferencias profesionales y los rasgos de personalidad.	Cuantitativo: muestra aleatoria de 735 estudiantes de 2º de bachiller de la provincia de Cadiz a los que se les aplico el Kuder–C Professional Tendencies Questionnaire y el Cattell’s Sixteen Personality Factor–5 Questionnaire.	“ Three first-order personality traits (warmth, dominance, and sensitivity), three second-order factors (extraversion, control, and independence), and some areas of professional interest (mechanical, arithmetical, artistic, persuasive, and welfare) were identified. The data indicated that there was congruency between personality profiles and vocational interests.” (633) No encuentran diferencias significativas respecto al sexo y señalan que los rasgos de personalidad son solo un factor en las preferencias vocacionales, también influyen las experiencias personales en relación con su sexo, estatus, raza, etc.
Pérez-Tyteca et al. (2009)	Artículo	“El papel de la ansiedad matemática en el paso de la educación secundaria a la educación universitaria.”	Educación	Estudios sobre la ansiedad matemática	Analizar la ansiedad matemática en los alumnos recién ingresados en la universidad de Granada para ver las diferencias entre los alumnos de distintas ramas de conocimiento y entre hombres y mujeres.	Cuestionario con la escala de ansiedad matemática de Fennema-Sherman para analizar los niveles de ansiedad de un grupo de alumnos de la Universidad de Granada . Muestra: 885 alumnos de primero del curso 2005-2006 las 21 titulaciones en las que se imparten matemáticas.	Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en su ansiedad ante las matemáticas. Los hombres sufren menos ansiedad al enfrentarse a tareas matemáticas.
Porto Porto (2009)	Artículo <i>Revista de Investigación en Educación</i>	“Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia.”	Educación	Cita diversas teorías sobre la elección y las relaciones con los valores de género	Analizar la distribución de las matrículas por sexo en las especialidades de Maestro y la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deporte de las universidades gallegas	Estudio descriptivo de los datos estadísticos de los alumnos matriculados según sexo en las diferentes especialidades de Maestro y la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Deporte (LCAFD) en el sistema universitario de Galicia (Universidades de A Coruña, Santiago y Vigo) (1993-2007)	“Los datos analizados muestran que casi dos de cada tres alumnos matriculados en deporte son hombres y que las mujeres son mayoría en las especialidades de profesorado. Estas diferencias encontradas en los distintos centros, titulaciones y universidades muestran un <i>gap</i> diferencial persistente entre sexos, con variaciones interanuales muy pequeñas que no indican una convergencia de la tendencia a corto y medio plazo. Esto indica la fuerza de los fenómenos culturales de la vida cotidiana, como los valores y representaciones colectivas, que por su propia naturaleza son muy resistentes a los cambios, y cuando se producen lo hacen muy lentamente y a largo plazo, lo que explicaría la persistente elección diferencial dentro de las titulaciones y entre ellas. “ (56)
Rahona (2009)	Artículo <i>Higher Education</i> ,	“Equality of opportunities in Spanish higher education.”	Economía	Es una reformulación del artículo de Rahona (2006), los datos que aporta, son, por tanto , los mismos que en dicho artículo. (Aunque incluye un anexo con tablas que no se incluían en el artículo anterior)			

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Santana, Feliciano y Jiménez (2009)	Artículo <i>Revista Española De Orientación y Psicopedagogía</i>	“Autoconcepto o académico y toma de decisiones en el alumnado de bachillerato.”	Educación	Estudios sobre el autoconcepto	Influencia del autoconcepto académico y el autoconcepto percibido en la toma de decisiones académicas	Cuantitativo: muestra de 454 alumnos de bachiller de 3 centros de Canarias al que se le aplicó un cuestionario	Los alumnos que optan por la Universidad: a) valoran más favorablemente su faceta académica; b) perciben en sus padres y en el profesorado una valoración más positiva de su rendimiento en Bachillerato; c) adoptan una actitud más responsable hacia sus estudios que quienes eligen otra opción.
Vazquez y Manassero (2009)	Artículo <i>Revista Electrónica De Investigación Educativa</i>	“Expectativas sobre un trabajo futuro y vocaciones científicas en estudiantes de educación secundaria.”	Educación y Psicología	Varios y especialmente el género en relación con los estudios de ciencia y tecnología	Expectativas y prioridades de los alumnos de bachillerato de las Islas Baleares en relación con su futuro laboral	Cuantitativo: aplicación de un cuestionario ROSE (escala tipo Lickert) una muestra de 772 alumnos de 4º de la ESO	los hombre dan más importancia a las recompensas extrínsecas y hay diferencias significativas entre chicos y chicas respecto a un trabajo futuro, las diferencias son “excepcionalmente grandes” hacia los chicos en el caso de trabajo con máquinas o herramientas y grandes en el caso de trabajo manual. Mientras las mujeres prefieren trabajos en relación con otros ( personas, ayudar a otros) y que ofrecen recompensas intrínsecas de realización personal.
Gil Izquierdo et al. (2010)	Artículo <i>Hacienda Pública Española</i>	“Los determinantes socioeconómicos de la demanda de educación superior en España y la movilidad educativa intergeneracional”	Economía	Teoría del Capital Humano	Condicionantes de la demanda de la educación universitaria y saber si existe “cierto determinismo intergeneracional”	Cuantitativo. Modelo probit a partir de datos de la Encuesta de condiciones de vida 2005 en dos etapas, una que analiza las variables que inciden en terminar el bachiller y otro el acceso a los estudios universitarios	“Las variables que aparecen como más significativas a la hora de explicar por qué un individuo ha completado estudios secundarios postobligatorios, se refieren al hecho de ser mujer, al mayor nivel educativo de la madre o del padre y de otros miembros del hogar y a la mayor densidad de población de la zona en que se habita, las cuales tienen un impacto positivo en la probabilidad de completar estas enseñanzas. Por el contrario, la existencia de hermanos menores, la mayor proporción de parados en el hogar o el hecho de que el individuo sea extranjero tienen el efecto opuesto.” Y algo muy similar para los estudios universitarios, aunque, existen otras variables que presentan un efecto diferenciado entre ambos niveles educativos: vivir en una zona densamente poblada o tener otros hermanos con estudios superiores afecta positivamente a la probabilidad de completar estudios secundarios postobligatorios, mientras que estos factores no tienen un impacto significativo en el caso de la educación superior. Respecto a la movilidad intergeneracional, es probable que los hijos alcancen un mayor nivel educativo que sus padres pero también hay un cierto determinismo educativo, en el nivel de educación superior, puesto que si los padres han completado este nivel educativo, es altamente probable que sus hijos también lo hagan.
Porto y Mosteiro (2010)	Comunicación X Congreso de Sociología	“Los motivos de elección de estudios de las estudiantes universitarias: un análisis en función del tipo de carrera.”	Sociología	No se especifica	Analizar las razones que han motivado a un grupo de universitarias a elegir la carrera que cursan y comprobar si los motivos de elección varían en función del tipo de carrera.	Muestra: 391 universitarias de último curso de las tres universidades gallegas de diversas titulaciones a las que se aplicó un cuestionario	Entorno familiar como apoyo en el proceso de elección destacando la figura de la madre como la más influyente. No han tenido en su familia modelos de referencia



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
San Rafael Gutierrez et al. (2010)	Artículo <i>Enfermería Clínica</i>	"Factores que influyen en la elección de los estudios de enfermería."	Enfermería	No se especifica	Conocer los factores que influyen en la elección de estudios de Enfermería.	Cualitativo: entrevistas en profundidad semiestructuradas a estudiantes de 1 curso de enfermería en el año 2009	"Los factores que han influido en la elección de la carrera de enfermería son diversos, no apareciendo ninguno de ellos como un claro determinante. Sin embargo, aspectos como las experiencias personales de contacto con el mundo sanitario, la duración de los estudios y las expectativas del mercado laboral son considerados como motivadores para la elección." (236) "Respecto a las características que debe tener la enfermera, los participantes de nuestro estudio creen que esta debe ser amable, transmitir confianza, saber escuchar, comprender y tener paciencia, entre otras cualidades. (...) las valoraciones realizadas por los estudiantes respecto a las características de las enfermeras como profesionales, se corresponden a los valores asociados a la mujer como persona, no apareciendo características profesionales como el ser responsable, ser profesional, eficiente, efectiva, etc. Se solapan, de este modo, los atributos profesionales con los personales." (240)
Álvarez, Figuera y Torrado (2011)	Artículo Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	"La problemática de la transición bachillerato universidad en la Universidad de Barcelona."	Pedagogía	Modelo de persistencia	El objetivo central es analizar las trayectorias de abandono o continuidad, pero tienen en cuenta el proceso de elección	Cuantitativo-cualitativo longitudinal. Población: estudiantes que iniciaron sus estudios universitarios en la Universidad de Barcelona en el mes de septiembre de los años 1999 y 2000. (no se explica el tipo de muestreo)	Resultados (relativos a la elección): "Independientemente de los resultados finales de la transición al final del primer año, los factores que más influyeron en la elección de estudios fueron: la <i>conexión de los estudios con sus características y sus habilidades personales</i> y la <i>conexión de los estudios con sus intereses y gustos</i> . Los factores extrínsecos a la profesión (salidas y salarios) tienen un menor peso. Para ambas submuestras, la decisión es un proceso personal y consideran que las opiniones, orientaciones o valoraciones de profesores o iguales les han influido poco en las decisiones finales." (21)
Barañano, Finkel y Rodríguez (2011)	Capítulo Libro Ariño y Llopis (dirs)	"Procedencia sociofamiliar"	Sociología	Desigualdades sociales y sistema escolar	"Examinar si existe una infrarrepresentación en la Universidad de los estudiantes procedentes de padres o de madres con niveles educativos bajos, o con ocupaciones también bajas, identificadas como de trabajo manual, y qué peso tiene dicha infrarrepresentación. También se analiza si se produce una sobrerrepresentación de alumnas y alumnos con padres y madres de niveles educativos altos." (92)	EUROSTUDENT IV	Creciente heterogeneidad del alumnado. "El origen social de los estudiantes universitarios, tomando como referencia el indicador de la ocupación de padres y madres, sigue evidenciando una clara infrarrepresentación del estudiantado que proviene de familias con estatus ocupacional más bajo." (113) "Entre los padres de nuestros universitarios hay alrededor de un 74% de profesionales de nivel medio-alto (...) Casi la mitad de los estudiantes universitarios españoles –un 49%– cuenta con un padre o una madre de nivel educativo superior, mientras que el porcentaje de los que provienen de familias con estudios bajos representa un 25%. Estos datos, expresivos de una movilidad social simple (ya que no considera el peso de dichos progenitores sobre el conjunto de la población de ese nivel educativo en edad de tener hijos universitarios) aleja a España de los países en los que los universitarios provenientes de familias con este nivel de estudios suponen más del 40% del total del alumnado (114) Aunque hay una cierta disminución sigue habiendo una infrarrepresentación de estudiantes con padres con niveles educativos más bajos.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Chust et al. (2011)	Artículo <i>Fòrum De Recerca</i>	"Relación entre el estilo de aprendizaje y la elección de una carrera en estudiantes de la UJI."	No aparece	No se especifica	Comprobar si existen diferencias en cuanto al estilo de aprendizaje entre los alumnos de cuatro titulaciones	Cuantitativo: cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje) (muestra de 98 estudiantes)	No hay diferencias en cuanto al estilo de aprendizaje entre las titulaciones: El estilo de aprendizaje en las cuatro es el reflexivo y tampoco hay diferencia entre hombres y mujeres
López-Sáez, Puertas (2011)	Artículo <i>The Spanish Journal of Psychology</i>	"Why don't girls choose technological studies? adolescents' stereotypes and attitudes towards studies related to medicine or engineering."	Psicología Social	Modelos de expectativa valor	Explorar la influencia del género en la evaluación de hombres y mujeres que eligen como estudios Medicina e Ingeniería	Cuantitativo: Dos estudios: 1º, diseño correlacional, explora los estereotipos de género y mide la correlación entre las actitudes explícitas mediante cuestionario a 330 alumnos de 4º de ESO de colegios públicos y concertados de varias regiones españolas; 2º, diseño experimental: aplicación del <b>Implicit Association Test (IAT)</b> para ver si las actitudes hacia ingenieros y médicos cambian según el sexo, muestra de 130 estudiantes de varios centros de bachillerato de ciencias sociales de Madrid.	Primer estudio: La asociación entre los tipos de bachiller y estereotipos de género son medianas, pero la tecnología es considerada más masculina que el resto (especialmente los chicos) y ciencias sociales más femenina (especialmente las chicas) y se considera a las chicas que estudian ciencias sociales más femeninas y a los chicos que estudian tecnología más masculinos. Segundo estudio: las actitudes hacia mujeres médicos son más positivas que hacia hombres médicos y las actitudes hacia hombres ingenieros más positivas que hacia mujeres ingenieros. En las medidas implícitas los efectos fueron más visibles. Y se constató la existencia de prejuicios asociados a ciertas profesiones en función del género
Martínez y Pons (2011)	Capítulo Libro Ariño y Llopis (dir)	"Acceso a la educación superior"	Educación	---	Conocer las características de quienes acceden a la universidad comparándolos con el resto de la población.	EUROSTUDENT IV	El 55% de los alumnos que acceden declaran tener experiencia laboral previa. Un 89% acceden por la vía tradicional (bachillerato y prueba de acceso), no hay diferencias por género, pero sí por áreas, el acceso desde Formación Profesional es mayor en Técnicas, Ciencias Sociales y Salud (en torno al 10-11%); Existen diferencias importantes en el perfil de acceso de los estudiantes según las ramas. El 41% de los estudiantes universitarios tiene al menos uno de sus padres con estudios universitarios, mientras que el porcentaje de quienes tienen estudios universitarios entre la población de 40 a 59 años es del 16,2%." Las diplomaturas han permitido una incorporación de personas procedentes de familias con niveles educativos bajos" (83). "la proporción de inmigrantes entre los estudios universitarios es del 8,3%, un 4,9% inmigrantes de primera generación y un 3,4% inmigrantes de segunda generación." (84)

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Sánchez García et al.(2011)	Artículo <i>Revista de Educación</i>	“Estereotipos de género y valores sobre el trabajo entre los estudiantes españoles.”	Educación	Diversos estudios sobre género y elección profesional	Explorar los estereotipos de género, los valores del trabajo y las habilidades para el desarrollo profesional (de planificación de la carrera, de desarrollo personal, de exploración de la carrera y de empleabilidad) que tienen los estudiantes que finalizan distintas etapas educativas. ■ Analizar e identificar diferencias de género entre dichas variables, e identificar elementos que pueden contribuir a la discriminación de género en la educación y en la vida profesional futura.	Cuantitativo/ cualitativo: cuestionarios a una muestra de 1190 estudiantes entre 16 y 32 de Andalucía, Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y Madrid. de la ESO, Bachiller, módulos y universidad , entrevistas semiestructuradas a 51 y grupo de discusión con orientadores	“La presencia de valores y estereotipos de género en las personas es más baja cuanto mayor es la edad y cuanto más elevado es el nivel educativo, y es más alta cuanto menor es la edad y más bajo el nivel educativo. Los varones presentan significativamente más estereotipos de género que las mujeres, mientras que éstas mantienen posiciones más neutras e igualitarias. Estos estereotipos, que implican una creencia interiorizada de superioridad masculina (...) Con respecto a la elección profesional, sigue existiendo una toma de decisiones marcada por el género.” (348)
Soler (2011)	Capítulo Libro Ariño y Llopis (dir)	“Características Sociodemográficas”	—	—	Conocer en perspectiva histórica los perfiles de los estudiantes según el sexo , la edad y el estatus migratorio	Análisis estadístico de diversas fuentes secundarias y datos de EUROSTUDENT IV	Cada vez es mayor la heterogeneidad por edades y se observa una tendencia a retrasar la edad de inicio de los estudios universitarios, debido a la incorporación de estudiantes <i>maduros</i> , observándose diferencias sociodemográficas entre unos y otros estudiantes según la edad; los maduros provienen de familias con un menor nivel educativo, también respecto al área, duración de la carrera y tipo de universidad ( más en privadas y sobre todo en universidad a distancia). Respecto al sexo destaca la disparidad de la presencia de mujeres según áreas de estudio. Crecimiento del número de extranjeros por la movilidad internacional y por el aumento de la inmigración.
Alvarez Lires (2012)	Tesis	<i>Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería</i>	Psicología y educación	Psicología y género	¿ Por que tan pocas mujeres eligen ingenierías?	Cuantitativo- cualitativo: muestra de 577 alumnos de 2º de bachillerato científico -tecnológico en Galicia: primera fase: entrevistas semiestructuradas, segunda fase: cuestionario	La conclusión genérica de nuestro estudio ha sido que las ingenierías están lejos del universo vital de las alumnas. Los estereotipos de género reducen la autoestima a pesar de las calificaciones y la imagen masculina de la carrera, la falta de modelos.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Cordón, Cordón y García Ordás (2012)	Artículo: <i>Enseñanza &amp; Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica</i>	“Evidencias empíricas en el proceso de elección de los estudios universitarios.”	Economía	No especifica	Explicar las razones de la elección de estudiantes de 2º de bachiller de Huelva y satisfacción con la elección de los de 1º de Grado .	Cuantitativo: aplicación de un cuestionario a una muestra de 177 alumnos de 2º de bachiller y 113 de primero de grado Curso 2011-2012.	“La mayor parte de los jóvenes estudiantes de segundo de bachillerato coinciden en que la causa de elección de la carrera se ha basado en motivos vocacionales aunque, sin embargo, hay un elevado número de universitarios en estas titulaciones para los que el motivo de dicha elección ha sido la perspectiva de encontrar buenas salidas profesionales.” (51) No encuentran diferencias significativas entre ambos sexos
Cortés y Conchado (2012)	Artículo <i>Estudios sobre Educación</i>	“Los contextos parentales y académicos y los valores laborales en la toma de decisiones en bachillerato.”	Educación	Se hace una revisión de la literatura en relación con diferentes factores pero no se especifica ningún marco teórico.	Influencia del contexto familiar y académico y los valores laborales en la elección de estudios universitarios.	Cuantitativo: Aplicación del cuestionario “Orientauni”, población; estudiantes de 2º de bachiller de Aragón. Muestreo aleatorio estratificado , tamaño de muestra de 1568	El nivel de estudios de los padres es el mas condicionante y es más alto en los estudiantes de ciencias de la salud y experimentales. Los alumnos señalan como factor más influyente es su elección su interés por la profesión. “Las diferencias por sexo en cuanto a la inclinación de sus decisiones académicas están muy marcadas, siendo las mujeres más proclives al mundo universitario y sobre todo al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, y de la Salud. Aunque puede que cada vez se limen más las diferencias, siguen existiendo.” (109)
Díaz-Pérez y González-Morales (2012)	Artículo <i>Technology and Investment</i> ,	“Students’ choice of major and future occupations: Implications for education policy.”	Economía	Estudios de género	Parten de dos hipótesis, la primera que la elección de estudios depende del género, el tipo de colegio (público o privado), el deseo de trabajar para otros o para sí, el tipo de puesto al que se aspira (subordinado o directivo), la situación del colegio (urbano o rural) y la participación de los orientadores en el equipo directivo del colegio. La segunda hipótesis se refiere a que esta elección condicionará el lugar ocupado en el mercado de trabajo y las diferencias entre sexos.	Cuantitativo: muestra aleatoria de 396 alumnos de bachiller de las islas Canarias	La elección de ciencias humanas y sociales no está determinada sólo por el género sino que en general: son elegidas por : mujeres que prefieren puestos subordinados y que estudian en escuelas públicas rurales en las que los orientadores no forman parte de la dirección.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Escarabajal Y Soto (2012)	Ponencia	"Evolución de la elección de carrera desde una perspectiva de género".	Psico-biología y Género	No se especifica, revisión de diversos estudios sobre género y presencia de mujeres en la universidad	Presencia de mujeres en carreras tecnológicas	Estudio estadístico de la presencia de mujeres en carreras tecnológicas en la Universidad de Jaén (2003-2012)	En la distribución de sexo por rama de enseñanza, desde el curso 2003- 2004 hasta el curso 2011-2012, tanto en las matrículas de la Escuela Politécnica Superior de Jaén, como en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación no se han producido modificaciones significativas en relación al número de mujeres y hombres matriculados en dichas Facultades.
Guàrdia Olmos et al. (2012)	Artículo <i>Anuario de Psicología</i>	"Factores asociados con la decisión de cursar estudios universitarios de Psicología."	Psicología	Diversas fuentes empíricas	"El objetivo principal del presente proyecto es el de establecer un primer modelo multivariado y parcial que dé cuenta del peso de las diversas variables y factores que la literatura vincula a la decisión sobre la selección de estudios y universidad que hacen los estudiantes y sus familias en el caso de la titulación universitaria de Psicología."(90)	Cuantitativo: Cuestionario a una muestra de 872 estudiantes de nuevo ingreso en Psicología en las universidades de Granada, Salamanca y Barcelona (2010-2011) que la habían solicitado en primera opción y proceden de bachillerato a los que se aplica un modelo de Ecuaciones Estructurales	"Parece que los elementos propios de la titulación (notas de corte, plazas disponibles, demandas en primera opción) pesan más que factores sociales o personales (recomendaciones de amigos o familiares, por ejemplo) y, por tanto, el sistema de elección se fundamenta más en aspectos circunstanciales que en las variables más cercanas al estudiante."(62) ;aunque reconocen el peso importante de lo que llaman variables exógenas al sistema universitario (aspectos individuales y sociales: "el acceso a los estudios universitarios (es), parcialmente, una función del diseño de la propia oferta, la percepción social de los estudios y de los factores individuales del estudiante y de su entorno."(99) Señalan las limitaciones del modelo al no ser aleatoria la muestra y al estar adaptada a los estudiantes de Psicología.
Navarro y Casero (2012)	Artículo <i>Estudios Sobre Educación</i>	"Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios."	Educación	Modelo de elección vocacional de Rivas(1989) y hacen referencia a diversos estudios empíricos sobre género y elección	"Analizar el interés que tiene el alumnado de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares por continuar sus estudios, una vez finalizado el Bachillerato, realizando una carrera universitaria, y entre quienes manifiestan que les gustaría continuar sus estudios, averiguar qué carrera elegirían al finalizar Bachillerato y los motivos de dicha elección "	Cuantitativo: encuesta a una muestra de 2270 estudiantes de bachillerato de las islas canarias (calculan el error de muestreo aunque dicen que será mayor porque el muestreo no es probabilístico)	"Las chicas expresan motivos vinculados a la motivación intrínseca, pensando en la realización de una determinada carrera académica simplemente por el interés que les despierta, a diferencia de los chicos que destacan por elegir una determinada carrera académica en función de las recompensas externas que puede suponer, en concreto hablan de recompensas económicas(...)las chicas se decantan por estudios relacionados con profesiones que implican la ayuda a otras personas (profesiones consideradas típicamente femeninas), tal y como han manifestado al preguntarles por los motivos de elección, y los chicos son mayoría al elegir profesiones técnicas que a su vez son las más valoradas socialmente y mejor remuneradas

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Sánchez Vadillo, Ortega y Vall-Ilovera (2012)	Artículo <i>Athenea Digital</i>	“Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica.”	Psicología y educación	Diversos estudios que relacionan el género con las TIC	Conocer las circunstancias, tanto personales como sociales, que conducen a mujeres optar por la informática. Explorando “los posibles vínculos existentes entre la opción de las mujeres por cursar una ingeniería informática y el tipo de usuaria de tecnología que se ha sido en los años previos.”	Cualitativo: historias de vida de 3 chicas estudiantes de informática	“Se observa que estas chicas poseen un alto sentimiento de competencia tecnológica; utilizan estrategias de autoaprendizaje, desdénando la educación formal en TIC; y presentan un acentuado gusto por las matemáticas y los procesos lógicos. Estos factores podrían proceder de un entorno familiar favorable a las tecnologías, en el que destaca la ausencia de hermanos varones que competirían por el uso de ordenadores y consolas; y de su afición a los videojuegos, que constituyen una puerta de entrada a las TIC, y que incrementa sus oportunidades educativas y profesionales. Además, se evidencia que si existe un entorno familiar pro- tecnológico, los procesos de educación formal pueden generar efectos contraproducentes en comparación con la capacidad del aprendizaje informal en desarrollar vocaciones.”(115) “Los videojuegos constituyen una puerta de entrada importante a las TIC, por lo que creemos que si las mujeres accedieran por igual a los videojuegos en términos de espacio y tiempo, podrían llegar a ser tan entusiastas del mundo de lo tecnológico como los chicos”(124)
Santana Vega, Feliciano y Jiménez Llanos (2012)	Artículo <i>Revista de Educación</i>	“Toma de decisiones y género en el bachillerato.”	Educación	Diversos estudios sobre género y elección de estudios	Estudiar si el género está relacionado con la toma de decisiones académico-profesionales de los adolescentes al terminar el Bachillerato.	Cuantitativo y cualitativo: a una muestra de 454 alumnos de 2º de bachiller de 3 centros públicos de Canarias se les aplicó un Cuestionario de elaboración propia: Cuestionario de orientación académico laboral y una Escala de diferencias de género además de tres grupos de discusión	“Los análisis estadísticos muestran diferencias educativas y vocacionales por razón de género: los chicos, en mayor medida que las chicas, cursan la modalidad Científico-Tecnológica; eligen los ciclos formativos de Grado Superior; prefieren carreras técnicas; perciben menos apoyo familiar; observan diferencias de género en los proyectos personales de vida y se perciben menos constantes en el trabajo. En los discursos de los grupos de discusión se ponen de manifiesto los estereotipos que chicos y chicas se atribuyen.”(357)
Ustrell (2012)	Artículo RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación	“La vía Profesional-Superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario.”	Sociología	Varias	Se analiza “el acceso a la Universidad desde los Ciclos Formativos de Grado Superior partiendo de la hipótesis de que esta sea una vía que favorece la consecución del objetivo de aumentar los titulados superiores, bajo un prisma de igualdad de oportunidades.”	Cuantitativo: datos del INE y de la encuesta ETEFII	En torno a un 30% de los que terminaron CFGS en el 2001 se matricularon después en la universidad. La proporción según las áreas de procedencia es muy diferente. Aunque el peso relativo de los estudiantes que acceden vía TFG no es muy alto (9,8%) en el 2009-2010 su tendencia en los últimos años ha sido creciente. El acceso es diferente según el tipo de carreras: están sobrerrepresentados en las diplomaturas y apenas tienen presencia en las titulaciones dobles. El nivel formativo familiar de quienes entran a través de los CFGS es menor que quienes acceden desde Bachillerato



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Hervás et al. (2013)	Artículo <i>Abstract and Applied Analysis</i>	"A structural equation model for analysis of factors associated with the choice of engineering degrees in a technical university."	Matemáticas, Psicología, Educación	Diversos modelos empíricos que concuerdan en una serie de factores: la percepción subjetiva del grado por el estudiante y su entorno, así como factores personales (género, vocación, interés) Muchos de ellos están relacionados entre sí.	Presentar un modelo multivariado que analiza el peso que las diferentes variables tienen en la elección de un grado universitario. (el mismo que Guàrdia Olmos et al 2012)	Cuantitativo: Aplicación de un modelo estructural basado en el de Guardia et al (2012) a una muestra de 1790 alumnos de diferentes ingenierías de la UPV que han elegido la universidad y el grado en primera opción durante los cursos 2010-11 y 2011-12.	Consideran que el modelo se ajusta "razonablemente bien" y que en donde se dan los estadísticos más significativos en las ingenierías relacionadas con las nuevas tecnologías en las que tiene un fuerte peso los factores individuales y sociales.
Langa y Río (2013)	Artículo <i>Tèmpora</i>	"Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas."	Sociología de la Educación	Concepto de habitus y razones prácticas (Bourdieu), Harcher (1998)	Construcción de las diferentes preferencias educativas y modos de abordar al vida universitaria según la clase social y estudio de las consecuencias exclusógenas de la política de becas más reciente.	Varios	"Previsible aumento de la desigualdad de oportunidades educativas que producirán los cambios como el del sistema de becas"(94)
Soler, Ariño y Llopis (2013)	Comunicación XI Congreso Español de Sociología (Julio 2013)	"Desigualdad y diversidad de los estudiantes universitarios en España."	Sociología	Dimensión social en la Universidad. Concepto de democratización (Merle)	Realizar una aproximación al nivel de desigualdad social en la universidad española con los datos de EcoViPEU.	Cuantitativo: Encuesta de Condiciones de Vida y Participación de los Estudiantes Universitarios (ECoViPEU) muestra. 17.512 estudiantes de grado)	"la desigualdad persiste, pero en un contexto de democratización creciente. "(1) Hablan de una Democratización relativa porque "La presencia de los hijos de familias con bajo nivel educativo ha crecido tanto en números absolutos como relativos de una manera significativa, pero las categorías sociales de que proceden (bajo nivel educativo/bajo nivel profesional) siguen infrarrepresentadas en la matrícula universitaria. "(1-2) Y Democratización segregativa porque "lo que parecería ser el resultado de una elección libre (vocacional), se muestra claramente determinado por las condiciones socioeconómicas, de manera que existen diferencias claras en los itinerarios universitarios y en los regímenes de dedicación. (...)los hijos de progenitores sin estudios acceden a la universidad con más edad que el resto, y se decantan en mayor medida por las carreras más cortas y menos exigentes (en términos de inversión de tiempo y recursos), pero son carreras que también gozan de un menor reconocimiento social "(2)

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Álvarez Hernández et al. (2014)	Artículo <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i>	“El prestigio profesional y social: determinante de la decisión vocacional.”	Psicología y educación	Diversos estudios psicológicos sobre el prestigio social de las profesiones.	Quieren demostrar que la variable prestigio profesional es un determinante (no condicionante) de la decisión vocacional.	Cuantitativo, muestra de 246 estudiantes universitarios de Almería a los que se les pasa las escalas de prestigio profesional Presca 1 y 2 de Carabaña y Gomez (1996)	La titulación con un mayor grado de prestigio, de todas las impartidas en la Universidad de Almería, es la de Ingeniero/a Técnico en Informática de Gestión” y después Fisioterapia y Enfermería “Se puede establecer la existencia de diferencias en la forma de percibir el prestigio profesional de las distintas titulaciones entre hombres y mujeres”(52) En general “los sujetos de la muestra perciben su propia titulación como la más prestigiosa”(52) Importancia del prestigio profesional en la elección de estudios.
Álvarez Lires et al. (2014)	Artículo <i>Revista De Investigación En Educación</i>	“Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas.”	Educación	Estudios empíricos sobre la presencia de mujeres en ciencia y tecnología	Causas de la escasa presencia de mujeres en la tecnociencia	(El mismo que en Álvarez Lires, 2012)	Los estereotipos sexistas presentes en el entorno, sobre todo en los varones, respecto a una supuesta incapacidad femenina para dirigir proyectos, arreglar aparatos, falta de experiencia previa, además de contradecir la idea de que los hombres jóvenes ya no tienen prejuicios sexistas, influyen negativamente en la autoestima de las alumnas.(...) Es preocupante la presencia del determinismo biologicista, referente a supuestas capacidades innatas diferenciales, que aparece en el cuestionario y en el grupo de discusión: tecnología-hombres <i>versus</i> cuidado y empatía-mujeres”(69). “Las motivaciones aducidas por unas y otros para una posible elección son diferentes. (69)”Además, en las entrevistas y grupos de discusión, ellas manifiestan que las ingenierías están relacionadas con la física, las matemáticas y cálculos, todo ello “muy abstracto y sin aplicación real o social” y que prefieren profesiones que conocen como la medicina que, además, implica “relación directa con personas”, que en las carreras de física y de ingeniería “hay mucho machismo” y se sigue “mirando raro a las mujeres que las eligen”. Los alumnos realizan afirmaciones semejantes, atribuyendo el machismo y los estereotipos sexistas a “la sociedad”, percibiendo que a ellos les gusta “desmontar aparatos” y a las chicas “leer” (70)
Barañano Cid y Finkel (2014)	Artículo <i>RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación</i>	“Transmisión intergeneracional y composición social de la población estudiantil universitaria española. Cambios y continuidades.”	Sociología	Estudios sobre la DOE	Conocer si “ las transformaciones del estudiantado universitarios se han acompañado de una reducción paralela de la desigualdad en el acceso a al educación terciaria”(44)	Comparación de Eurostudent IV y III con otros datos secundarios.	Continuidad y cambio en la composición del alumnado: continúa la sobrerrepresentación del estudiantado con padres con nivel educativo alto y la infrarrepresentación de estudiantes con padres con nivel educativo bajo, pero esta última es menor que la sobrerrepresentación y ha disminuido desde 2007. Y lo mismo pasa con las madres. Y con los datos sobre ocupación.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Hernández Franco (2014)	Artículo <i>Revista De Ciencias Humanas Y Sociales</i>	“La transición del bachillerato a la universidad: perfil vocacional de los alumnos de bachillerato con preferencia por los estudios de trabajo social.”	Orientación	Teoría cognitiva social de la carrera:	“En el marco del «Observatorio de los intereses, valores vocacionales y preferencias de estudios de los alumnos de Secundaria y Bachillerato»(Proyecto Orión) nos planteamos como principal objetivo explorar el perfil vocacional de los estudiantes de 2º de Bachillerato que tienen como opción preferente entre sus cuatro principales alternativas estudiar el Grado de Trabajo Social”	Cuantitativo: cuestionario. De las muestra de 4775 alumnos de 2º de bachiller 130 tiene como alternativa preferente estudiar Trabajo Social	La mayoría de los que quieren estudiar Trabajo Social proceden del bachillerato de Ciencias sociales y humanidades aunque algunos (19%) son de ciencias de la salud. Encuentra un perfil de intereses y valores vocacionales específico siendo su área vocacional de interés preferente “Enseñanza y orientación” y el valor vocacional “ayudar a las personas”.
De Miguel et al. (2014)	Comunicación. XXII Jornadas ASEPUMA	“Las desigualdades de género en el Sistema Universitario de Galicia. El caso de las enseñanzas técnicas.”	---	---	“Proporcionar y conectar los datos estadísticos más recientes de la situación de las mujeres en el ámbito de estudio universitario en Galicia, y(...) analizar cuáles son las condiciones sociales, económicas y de otras índoles que llevan a las mujeres a realizar la elección de una determinada titulación universitaria, que en la mayoría de los casos va a condicionar su futuro profesional. “(4)	Cuantitativo: investigación mediante encuesta a una muestra de 536 alumnos de las universidades gallegas en el curso 2010-11	Patrones de elección diferentes en función del género que comienza a manifestarse en la educación secundaria. El bajo interés de las mujeres por las enseñanzas técnicas no es el único factor que explica la baja elección de este tipo de estudios ya que entre quienes mostraron un alto interés solo algo más de la mitad eligieron estudios técnicos. Hablan de la existencia de un porcentaje de mujeres (12,9) y varones (24,2) que consideran que los varones tienen mejores aptitudes para los estudios técnicos pero en ningún caso lo contrario. Los motivos que los alumnos consideran más importantes para la baja presencia de las mujeres, entre los ofertados, en estudios técnicos son: Mundo laboral masculinizado (51,4%); Factores tradicionales/ roles de género (41,5%) y poca posibilidad de promoción laboral (33,7%) en el caso de los varones, el más importante: Factores tradicionales (49,1%) seguido de Mundo laboral masculinizado (41,2%) y Factores familiares 26,7%)

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Martínez y Zurita (2014)	Artículo <i>Educatio Siglo XXI</i>	“El rol que tiene la influencia familiar y su nivel académico, en los itinerarios curriculares de estudiantes de último curso.”	Orientación educativa	Diversos estudios sobre orientación.	“Conocer el itinerario curricular de alumnos de último curso de Bachillerato y Ciclos Formativos de Granada así como describir sus características familiares, económicas y sociodemográficas y evaluar la influencia de estas sobre los itinerarios curriculares.”(267)	Cuantitativo: investigación mediante encuesta a una muestra estratificada proporcional 1164 alumnos de bachillerato y ciclos formativos de Granada	Los itinerarios curriculares más valorados fueron: Bachillerato-Universidad-Mercado Laboral(45,5%) y Ciclo Formativo-Universidad-Mercado laboral (20,9) estando los otros muy por debajo.No se establecieron diferencias estadísticamente significativas entre la elección de la vía curricular y el género.”En nuestro trabajo quedó constatado que los itinerarios curriculares vienen determinados por factores eminentemente familiares.” (282) Respecto a una pregunta abierta en la que se preguntaba si el hecho de ser mujer puede condicionar en algunas profesiones el desarrollo de la carrera laboral, contestaron un 68% y muchos contestaron que actualmente no pero otros que sí señalando la conciliación entre la vida familiar y profesional como el mayor obstáculo.
Navarro y Soler (2014)	Artículo <i>RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación</i>	“Las motivaciones de la elección de carrera por los estudiantes universitarios.”	No se especifica	Tipología de motivos de Masjuan	Motivos que impulsan a los estudiantes en la elección de estudios universitarios	Cuantitativo: datos de la encuesta ECOVIPEU (2011)	Carácter antagónico entre las motivaciones expresivas e instrumental. La estructura de las motivaciones cambia de unas a otras áreas de conocimiento y dentro de ciencias sociales una gran heterogeneidad. “ El fenómeno de la desigualdad social se hace cada vez más complejo(...) el esquema motivaciones que impulsa a los estudiantes embarcados en estudios universitarios se distribuye de manera desigual. Y que esa desigualdad se corresponde con otras desigualdades estructurales que afectan a tales estudiantes.”(77-78)
Rodríguez Menéndez, Inda Caro y Peña Calvo (2014)	Artículo <i>Revista Española De Orientación y Psicopedagogía</i>	“Rendimiento en la PAU y elección de estudios científico-tecnológicos en razón de género.”	Educación	Educación y género y Teoría cognitiva social del desarrollo de la carrera de Lent,	Observar si se dan diferencias de rendimiento en función del género y materia, así como analizar si las elecciones de estudios universitarios aparecen estereotipadas en razón de género y no vinculadas a un menor o mayor rendimiento en la PAU. Se analizan los resultados de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) en Asturias desde el año 2006 al 2010.	Cuantitativo: datos de la PAU en Asturias desde 2006 al 2010. Con ellos se realiza una regresión logística multinomial para ver si el rendimiento (nota de la PAU) está influido por género, asignatura y elección de carrera. Y la probabilidad de elegir unos u otros estudios en función del género y la nota de la PAU	En Ciencias de la Salud, e Ingeniería el género es claramente la variable que mayor peso tiene a la hora de elegir esta rama universitaria.” las chicas eligen las materias científicas contextualizadas en la vida cotidiana y orientadas a cubrir las necesidades de las personas cuando eligen en mayor proporción que los chicos las materias de Biología, Ciencias de la Tierra y Medio Ambientales o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales, en tanto que los varones muestran mayor interés por aquellas disciplinas que están más vinculadas a máquinas y aparatos, y a su diseño”(121) Las mujeres son mayoría en Biología, Biotecnología y Química “donde se ha producido un cambio importante y muy diferenciado con relación a lo que sucede en otros países es en la evolución de la matrícula en los estudios de Matemáticas, en donde son más mujeres que hombres las que se matriculan. (...)Sin embargo, sí se confirma la fuerte esquematización por género en la elección de los estudios de Ingeniería en los que los varones son una abrumadora mayoría y donde aparece el núcleo más resistente a la penetración femenina. (...) no son las diferencias de rendimiento en la PAU las que marcan la orientación en la elección de estudios”(122)

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Troiano y Elias (2014)	Artículo Higher Education,	"University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students."	Sociología	Individualismo metodológico	Relacionar la elección de los estudios universitarios con la composición social en cada programa de grado y la situación a mitad de la carrera.	Cuestionario a alumnos de 10 grados	Aunque la presencia de estudiantes de clase trabajadora es creciente en los últimos años en España, los estudiantes de clase trabajadora siguen una tendencia diferente de los otros estudiantes con respecto a su acceso (en el que influyen el efecto primario a través de unas notas de corte más bajas y el secundario, mediante las decisiones sobre la elección de estudios), tienen una motivación más instrumental y tienen un mayor enteren los que se pueden sentir como extraños académica y socialmente. Diferencias en las actitudes de los padres: más confianza en los de clase media alta; en los de clase trabajadora hay una actitud de apoyo. Los estudiantes de clase trabajadora están muy interesados en la financiación de los estudios, tienden a tener unas calificaciones más bajas y acceden más mediante programas de FP que los otros. Los estudiantes de clase media alta están más seguros de ir a la universidad. Los estudiantes de clase trabajadora eligen en mayor medida grados más cortos.
Carabaña (2015)	Capítulo libro Torres Albero (2015)	"La Universidad: las desigualdades."	Sociología	Varias. No se concreta	Conocer las desigualdades en el acceso a la educación universitaria entre 1990 y 2013 mediante la evolución de las tasas de acceso por sexo y clase social.	Cuantitativo: análisis estadístico de datos secundarios. (EPA en 1990, 2000, 2004, 2007 y 2013)	La tasa bruta de escolaridad en la universidad subió del 30 al 45% entre 1990 y 2000, casi se estancó entre 2000 y 2007 y vuelve a crecer hasta el 55% entre 2007 y 2011. Se puede hablar para el periodo de un aumento de la democratización en el sentido de masificación haber aumentado la tasa de estudiantes universitarios respecto a los de su edad, pero no se puede hablar de democratización en cuanto a un aumento de la igualdad de acceso, más bien lo contrario y tampoco de democratización en cuanto al aumento de la presencia de estudiantes de las clases populares. En este periodo no se ha producido una mayor feminización.
Martínez Martínez et al. (2015)	Artículo <i>Magister</i>	"La elección de estudios superiores universitarios en función de la modalidad de estudios, la nota media y el género."	Educación	Estudios diversos sobre elección de estudios desde la perspectiva de la orientación	Evaluar la influencia que tienen la modalidad de estudios, las calificaciones académicas y el género en la elección de titulación sin limitaciones de tipo económico, de nota de corte o familiar.	El mismo que Martínez y Ortega (2014)	Las mujeres prefieren Medicina, Magisterio, Enfermería o Psicología, mientras los varones eligen grados más tecnológicos y deportivo". Así, ellas se postulan por su carácter más altruista en grados de Ciencias de la Salud y Sociales con notas más altas, mientras que los estudiantes masculinos prefieren titulaciones técnicas que requieren calificaciones más bajas para su acceso. Se confirma la influencia que tienen la modalidad de estudios, las calificaciones académicas y el género en la elección de titulación sin limitación
Peró et al. (2015)	Artículo <i>Computers in Human Behavior</i>	"Questionnaire for the assessment of factors related to university degree choice in Spanish public system: A psychometric study."	Metodología de las ciencias del comportamiento / Producción vegetal // Ingeniería electrónica // Matemáticas	Desde la perspectiva de Learning Analytics (LA) y Academic analytics (AA)	Comprobar la validez y fiabilidad de un cuestionario sobre los factores sociales y personales relacionados con la elección de estudios universitarios en España	Cuantitativo 1532 estudiantes de primer curso ocho universidades públicas españolas con varias muestras entre los cursos 2009-10 a 2012-13	Se concluye que el cuestionario permite evaluar los factores relacionados con los aspectos personales y sociales relacionados con la elección de universidad y estudio, aunque señalan que, obviamente hay otros aspectos relacionados además de estos dos en un proceso tan complejo. Los estudiantes de diferentes grados tiene diferentes criterios de elección. También señalan que el género y el área de procedencia no son buenos discriminantes entre grupos.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Sánchez Fernández (2015)	Tesis Facultad de Educación de la U. Complutense	<i>Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación.</i>	Educación	La educación en la sociedad actual, la identidad profesional del profesor//La resiliencia.	Qué elementos presentan los futuros maestros en sus historias de vida para justificar y argumentar su elección profesional.	Cualitativa: 8 relatos de vida, en los que los entrevistadores fueron alumnos.	“Las motivaciones que lleva a un grupo de alumnos a elegir el Grado de Maestro en Educación Infantil, son diversas aunque igualmente ilusionantes: Es una decisión tomada desde hace tiempo, que se remonta a los juegos infantiles en los que desempeñaban, de forma simbólica, roles de profesores con hermanos y juguetes. Entre sus motivaciones para el magisterio, unos expresan su amor por los niños, su deseo de enseñarles y ayudarles a crecer en su desarrollo personal y académico, para otros el motivo de su elección evitar que otros cometan los mismos errores que cometieron con ellos y el consiguiente sufrimiento que les ocasionaron. Las experiencias lúdicas, las prácticas profesionales, el trabajo con niños en ambientes extraescolares, así como los buenos deseos, les llevan a conformar su identidad personal y profesional como maestros, ya desde edades tempranas ”(533-534)
Torrents (2015)	Artículo <i>Papers. Revista De Sociología</i> ,	“Trayectorias juveniles y factores de la demanda de educación universitaria española para el año 2009.”	Sociología	Aunque alude a diversa teorías, se centra en una revisión de los factores que se consideran en diversos estudios	Análisis de la demanda de la educación universitaria y su dimensión transicional.	Cuantitativo: datos de la EPA 2009: muestra de 2713 nacidos entre 1983 y 86	Todas las variables consideradas en el modelo influyen pero las variables referentes al origen social, incluso controladas por factores económicos, son las más importantes a la hora de explicar la demanda de educación universitaria; esto indica que, aunque las barreras económicas están muy presentes, las disposiciones y las motivaciones de clase social constituyen aún la principal barrera para acceder a los estudios superiores.”
Troiano (2015)	Documento de trabajo	<i>Un modelo conceptual para el análisis de la decisión de ir a la universidad y de la elección de estudios</i>	Sociología	Individualismo metodológico	Se propone un modelo de análisis para abordar el acceso a la universidad.	----	-----
Arecas et al (2016)	Informe	“¿Cuáles son los motivos y las fuentes de información más utilizados por el alumnado de bachillerato para elegir carrera universitaria?”	Orientación	No se especifica	Conocer los motivos de elección de la carrera universitaria y las principales fuentes de información.	Cuantitativo: cuestionario compuesto por dos escalas tipo Lickert pasado a 2005 estudiantes de bachillerato de Asturias.	Las fuentes de información más utilizadas fueron las páginas web de las universidades y los consejos de sus familias. Existe una relación entre el nivel de estudios de los progenitores y las expectativas académicas. Respecto a las motivaciones la más contestadas fueron el gusto por la carrera y las aptitudes. En cuanto al género, “los hombres se ven guiados por factores externos como las influencias sociales de su entorno más próximo (amistades y experiencias de profesionales de su entorno) mientras que las mujeres otorgaron más peso a las motivaciones intrínsecas que hacen referencia a aspectos de tipo vocacional (“siempre me ha gustado”, “quiero saber más”, “tengo aptitudes y habilidades”).



Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Del Pino (2016)	Tesis	<i>Factores que influyen en la elección de la carrera de magisterio. Análisis de las expectativas vocacionales de los aspirantes a maestro</i>	Psicología	Varias	Investigar los factores que influyen en la elección de Magisterio.	Cuantitativo: encuesta a los estudiantes matriculados en Un Centro Adscrito de Magisterio en 2011-2012 (495)	Encuentra que el género, la clase social y la familia son factores influyentes en la elección de la carrera de Magisterio. (...)se puede afirmar la importancia de la vocación en la elección de la carrera profesional. Distingue cuatro tipos de estudiantes: el "servicial" y el "competente", que anticipan consecuencias vocacionales intrínsecas; y el "ambicioso" y el "independiente", que anticipan consecuencias vocacionales extrínsecas.
García Andreu y Acebal (2016)	Comunicación presentada al XII Congreso Español de Sociología (Gijón, junio-julio, 2016)	"Expansión del sistema universitario y desigualdades en las oportunidades educativas."	Sociología	"Effectively Maintained Inequality"(EMI)	Contrastar si los alumnos con un alto nivel socioeconómico o se decantan por las titulaciones más prestigiosas.	Cuantitativo. Muestra de 107.000 alumnos de primer curso de la universidad de Alicante de 1994-95 a 2012-13. Análisis logit binomial.	"Los primeros resultados son consistentes con la teoría de la <i>Effectively Maintained Inequality</i> . En todas las titulaciones consideradas como mejores, el alumnado procedente de clase alta está sobrerrepresentado (...) la clase social influye en la elección de titulación. Además, el género también aparece como una variable muy influyente y predictora de la elección de titulación. En principio, ser mujer condiciona la elección de titulación haciendo más probable decantarse por peores titulaciones.(...)Pero también aparece una relación muy interesante entre el estatus social, el género y la elección de titulación. La ocupación y los estudios del padre marcan diferencias en la elección de mejor/peor titulación (en el sentido de que una mejor ocupación o nivel de estudios favorece la elección de mejores titulaciones), pero en las alumnas más, (y especialmente los estudios del padre). Esto significa que ellas están notablemente más condicionadas que ellos por el nivel de estudios del padre. Las diferencias entre alumnos y alumnas, en cuanto a la elección de mejores/peores titulaciones, se incrementan cuanto menor es el nivel formativo del padre. Siendo prudentes, al ser los primeros resultados, podemos señalar que el bajo nivel de estudios del padre repercute más y de forma negativa en las chicas, al considerar las probabilidades que tienen ellas de hacer mejores titulaciones. En definitiva, lo que observamos es que ambas variables, clase social y género, se combinan a la hora de tomar una decisión sobre la titulación en la que matricularse."(3)

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Gratacós y López Jurado (2016)	Artículo Revista de Educación	“Validación de la versión en español de la escala de los factores que influyen en la elección de los estudios de educación (FIT-choice)”	Educación	Teoría de la expectativa valor de Eccles	Traducir y adaptar la escala FIT-Choice al español y analizar sus propiedades psicométricas.	Cuantitativo: Cuestionario a 857 estudiantes de primer curso de grado de Educación Infantil y Primaria procedentes de 11 de las 15 facultades en las que se imparten dichos estudios en la Comunidad de Madrid, entre abril y junio del curso 2012-13.	“La escala FIT-Choice tiene unos niveles adecuados de fiabilidad y validez factorial en consonancia con la versión original y con las adaptaciones hechas en otras lenguas y validadas con muestras de otros países (...) La consistencia interna de las subescalas ha sido adecuada y muy parecidas a las encontradas en la versión original con la excepción de los factores “movilidad laboral” y “carrera de segunda opción” que, en la muestra española, han resultado especialmente bajos. Respecto a la validez del FIT-Choice(...) Las correlaciones entre los factores nos indican la importancia de considerar los distintos factores que influyen a la hora de decidir cursar estudios de Educación, y nos permite identificarlos claramente y organizarlos de manera que podemos establecer esa triple clasificación de motivación extrínseca (factor de segundo orden “valor de utilidad personal”), intrínseca (factor de primer orden “valor intrínseco de la carrera”) y motivación altruista (factor de segundo orden “valor de utilidad social”) como claramente estaba identificado en la literatura extranjera” (102-103)
Martínez Martínez et al. (2016)	Artículo Revista Electrónica Educare	“La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos.”	Educación	Estudios diversos sobre elección de estudios desde la perspectiva de la orientación	Determinar las titulaciones más demandadas tanto con limitación, como sin ella, de alumnado de último curso de bachillerato y ciclos formativos de grado superior de Granada, así como describir las características académicas y sociodemográficas, y evaluar la influencia que tienen las calificaciones académicas, rama de estudios y género en la elección de grado universitario.	El mismo que Martínez y Ortega (2014) aunque aquí se explica el cuestionario con más detalle, se usa el cuestionario de Intereses académicos profesionales (CIBAP) de Hernández (2004)	Similar a Martínez (2015)









Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Rodríguez Cadenas (2016)	Libro	<i>Investigación: Factores previos a la elección de una carrera universitaria en función del sexo del alumnado (Análisis comparativo entre España y Finlandia).</i>	Educación	No se especifica	Conocer si el género es un factor determinante en la elección de carrera mediante un análisis comparativo entre España y Finlandia	Cuantitativa / cualitativa. Revisión bibliográfica y uso de datos secundarios	“ En España, las carreras más feminizadas eran las de CC. Salud y las Experimentales (sic). En Finlandia, observamos que en ambos ámbitos, el porcentaje de mujeres es menor, por lo que están menos feminizadas que en nuestro país. Puede ser que tanto las variables sociales y culturales en las que vive el alumnado finlandés, junto con las políticas de igualdad que desde el gobierno se implementan, estén influyendo en este tipo de decisiones sobre los estudios universitarios, y cada vez más hombres opten por realizar estudios señalados como típicamente femeninos. Sin embargo, el porcentaje de mujeres en las carreras técnicas contrasta con España, puesto que es algo inferior en Finlandia. En este sentido, Finlandia deberá seguir mejorando sus actuales políticas y redefinir determinados campos prototípicamente masculinos.”(96)
Rodríguez Menéndez Peña Calvo e Inda Caro (2016)	Artículo <i>Revista Complutense De Educación</i>	“Esto es lo que me gusta y lo que voy a estudiar”: Un estudio cualitativo sobre la toma de decisiones académicas en bachillerato.	Educación	Elección vocacional	“Percepciones y opiniones que tienen los estudiantes de bachillerato y sus progenitores sobre las elecciones académicas realizadas en la educación secundaria, haciendo especial hincapié en los factores contextuales.” (1351)	Cualitativa: 2 grupos de discusión con padres, 5 con estudiantes y 6 con docentes	Según su opinión han elegido estos estudios porque les gustan y afirman que el gusto es algo “que se tiene”, no algo construido socialmente a partir de las diversas influencias sociales a las que pueden estar sujetos. Esta idea conecta con otra (...) que tiene que ver con la convicción de que la elección siempre es individual y personal, pese a los apoyos sociales que puedan tener. (1358) “de los grupos de discusión se deduce que, con frecuencia, dichas elecciones no están fundamentadas en un proceso de toma de decisiones racional, sopesando los pros y contras de cada elección, simplemente eligen porque les gusta. (...) algunos padres y madres no tienen tan claro esa seguridad en la elección y manifiestan sus dudas de que esté fundamentada en criterios racionales. Asimismo, sostienen que sus hijos e hijas no son capaces de argumentar el porqué de su elección”( 1359) “cuando los estudiantes reconocen una clara influencia de un progenitor más que otro, la mayoría indican la mayor influencia materna.”
Borrachero y otros (2017)	Artículo <i>INFAD Revista de Psicología</i>	"La influencia de las emociones en la elección de carreras universitarias."	Psicología	Varios	Cómo influyen las emociones durante el aprendizaje de las asignaturas científicas en la elección de carrera universitaria.	Cuantitativo: cuestionario “de conveniencia” a una muestra de 142 estudiantes de Master de Profesorado de Química , Geología y Matemáticas en tres cursos consecutivos	Encuentran concordancia entre emociones positivas y elección.

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)

Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Cortés Pascual (2017)	Artículo <i>Bordón</i>	"Toma de decisiones académico-profesionales de los estudiantes preuniversitarios."	Educación	---	"Analizar las relaciones entre las expectativas, los valores laborales, la madurez vocacional y la satisfacción en la toma de decisión universitaria. Describir los perfiles de estudiantes en cuanto a las expectativas de adquisición de competencia y su incidencia en la orientación educativa."(12)	Cuantitativo: Cuestionario ORIENTAUNI aplicado a alumnos de 23 centros de Aragón y análisis de correspondencias múltiples	Se identifican cuatro perfiles de estudiantes:1. los que tienen clara la opción por la universidad y están muy motivado (cc de la Salud y Experimentales).2. Alta motivación y elección vocacional de Humanidades.3. Valoran las salidas profesionales y se inclinan por técnicas y Sociales y Jurídicas.Alto carácter pragmático 4 Indecisos y poco motivados para estudiar en la universidad.
Pastor y Farias (2017)	Artículo <i>Interacción y Perspectiva Revista de Trabajo Social</i>	"Trabajo Social y Elección Ocupacional: Validación de un instrumento de análisis socio-cultural y motivacional de estudiantes de Trabajo Social en Argentina y España."	Trabajo Social	Modelo de Convergencia Organizacional Transactiva Autoeficaz	Construir y validar un instrumento de medida que permita conocer las características comunes y diferentes del perfil socio-económico-cultural y motivacional, las expectativas y alcances profesionales del rol y los estilos de personalidad inherentes a la práctica profesional de los estudiantes que acceden a la titulación universitaria de Trabajo Social.	Cuantitativo: el proceso de construcción del instrumento se ha basado en el cuestionario denominado "Cuestionario de perfiles socio-culturales-vocativo-motivacionales" (C-ESVM) aplicado al universo de sujetos en una escala de Trabajo Social en Argentina y otra en España	Elaboración y validación del cuestionario
Troiano et al. (2017)	Artículo Cuadernos de Relaciones Laborales	"Evolución del acceso a la universidad y de la elección de titulación universitaria entre la población joven en Catalunya."	Sociología	Elección racional, perspectiva (EMI)	"Analizar dentro de la perspectiva EMI el cambio en las pautas de elección de las diversas titulaciones por parte de estudiantes de diferente origen social a lo largo del tiempo."	Cuantitativo: análisis estadístico de datos de la Oficina de Pre-inscripción Universitaria (CIC-OPU)	No se observa modificación en la MMI, pero sí en la EMI. Respecto a la composición de la universidad por el nivel formativo familiar que "tiende a decantarse hacia hijos e hijas de progenitores con mayores estudios." Respecto a la elección de titulación las "categorías con mayor probabilidad de elección de titulaciones difíciles y caras: ser hombre, tener notas altas y que el nivel formativo de los progenitores sea universitario "

Tabla nº 1: Bibliografía sobre la elección de estudios universitarios en España (1990-2018)							
Autor y año	Tipo de documento	Título	Disciplina	Perspectiva teórica	Objetivo	Diseño	Principales conclusiones
Troiano y Torrents (2018)	Artículo. <i>Revista Española de Sociología</i>	"La evolución del acceso a la universidad en Cataluña: ¿Cómo la explicamos?"	Sociología	No se especifica	Evolución del acceso en tres periodos: antes de la crisis, la primera parte de la crisis del 2008 al 2011, y la segunda parte de 2011 a 2014	Mixto: Cuantitativo: análisis estadístico de datos de la Oficina de Pre- inscripción Universitaria (CIC- OPU) Cualitativo: entrevistas de otras investigaciones del GRET	"En el período comprendido entre 2002 y 2014 la matrícula en la universidad pública ha crecido un 14 %, aunque el incremento —de un 22 %— se concentra entre 2008 y 2011, el primer período de crisis económica. En este periodo aunque han crecido todos los perfiles lo han hecho los provenientes de CFGS, pero en el último periodo cambia la tendencia.: la matriculación del alumnado joven proveniente de Bachillerato sigue creciendo de forma clara, mientras que para el resto que decrece. Consideran imprescindible para explicar la variación tener en cuenta el papel del coste de oportunidad así como los cambios en la estructura de oportunidades.
Fuente: elaboración propia							

**Anexo 2:** Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16

Porcentaje de mujeres	
<20	
20 a 29,9	
30 a 39,9	
40 a 49,9	
50 a 50,9	
60 a 60,9	
70 a 70,9	
80 y más	





**Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>ANDALUCÍA: Universidad de Granada</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>4.862</b>	<b>59,8 %</b>	<b>9.476</b>	<b>60,4 %</b>	<b>13.753</b>	<b>60,9 %</b>	<b>18.162</b>	<b>61,4 %</b>	<b>19.667</b>	<b>60,8 %</b>	<b>20.348</b>	<b>60,3 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	376	57,2 %	735	53,7 %	1.222	52,3 %	1.634	53,4 %	1.774	52,3 %	1.801	51,4 %
Antropología Social y Cultural	-	-	-	-	98	64,3 %	142	62,0 %	180	62,8 %	218	62,8 %
Actividad Física y del Deporte	187	20,3 %	361	20,8 %	546	22,0 %	722	22,4 %	827	23,2 %	847	23,3 %
Ciencia política y de la Administración	157	47,8 %	262	40,8 %	315	39,4 %	398	38,4 %	460	38,5 %	506	36,6 %
Comunicación Audiovisual	66	36,4 %	125	53,6 %	194	52,6 %	258	53,1 %	285	55,8 %	287	55,7 %
Criminología	-	-	-	-	75	61,3 %	149	65,8 %	227	63,9 %	301	65,1 %
Derecho	540	49,8 %	1.025	54,0 %	1.441	54,9 %	1.849	57,1 %	2.126	58,0 %	2.298	57,6 %
Economía	258	42,2 %	501	50,1 %	700	47,4 %	915	45,8 %	1.031	45,4 %	1.059	45,5 %
Educación Infantil	548	94,3 %	1.008	93,4 %	1.415	94,0 %	1.870	94,3 %	1.866	94,3 %	1.852	93,4 %
Educación Primaria	1.184	55,2 %	2.073	56,3 %	2.779	57,9 %	3.704	59,3 %	3.534	59,1 %	3.425	58,7 %
Educación Social	123	80,5 %	356	80,9 %	556	80,8 %	767	80,7 %	853	79,5 %	889	79,9 %
Finanzas y Contabilidad	130	57,7 %	256	59,8 %	393	53,4 %	500	53,2 %	534	50,7 %	568	51,4 %
Geografía y Gestión del Territorio	57	28,1 %	98	27,6 %	131	29,8 %	175	25,1 %	199	28,6 %	201	25,4 %
Gestión y Administración Pública	16	56,3 %	13	53,8 %	27	48,1 %	35	48,6 %	23	65,2 %	17	64,7 %
Información Documentación	69	59,4 %	143	61,5 %	216	65,3 %	261	65,5 %	271	64,9 %	257	62,6 %
Marketing e Investigación de Mercados	131	51,9 %	242	51,2 %	327	54,7 %	436	54,4 %	500	58,0 %	535	57,2 %
Pedagogía	125	86,4 %	211	81,5 %	308	82,8 %	429	83,7 %	486	82,5 %	513	83,2 %
Relaciones Laborales Recursos Humanos	435	60,7 %	727	58,9 %	1.048	60,0 %	1.323	59,4 %	1.425	58,2 %	1.394	57,9 %
Sociología	138	60,9 %	240	62,5 %	327	63,3 %	426	59,2 %	486	58,2 %	548	56,8 %
Trabajo Social	179	79,3 %	348	79,0 %	508	79,3 %	677	80,4 %	730	80,1 %	747	80,1 %
<b>ARAGÓN: Universidad de Zaragoza</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>3.851</b>	<b>63,9 %</b>	<b>6.566</b>	<b>63,0 %</b>	<b>9.299</b>	<b>62,2 %</b>	<b>11.433</b>	<b>62,4 %</b>	<b>12.173</b>	<b>61,7 %</b>	<b>12.309</b>	<b>61,4 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	598	53,0 %	1.160	51,1 %	1.660	50,7 %	2.080	51,1 %	2.179	49,4 %	2.187	48,1 %
Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	105	24,8 %	160	25,0 %	223	22,4 %	256	20,3 %	271	20,3 %	286	21,3 %
Derecho	337	58,2 %	635	60,6 %	977	59,1 %	1.275	59,5 %	1.400	59,6 %	1.429	59,0 %
Economía	275	50,5 %	434	47,0 %	614	44,5 %	719	44,8 %	771	43,2 %	795	43,1 %
Contabilidad y Finanzas	129	58,9 %	210	56,7 %	418	51,0 %	499	52,7 %	511	53,0 %	535	52,3 %
Geografía y Ordenación del Territorio	41	39,0 %	88	30,7 %	134	29,9 %	168	25,6 %	180	24,4 %	194	23,2 %
Gestión y Administración Pública	54	61,1 %	92	63,0 %	106	58,5 %	109	62,4 %	95	64,2 %	88	59,1 %
Información y Documentación	85	74,1 %	108	68,5 %	95	66,3 %	95	73,7 %	101	66,3 %	91	67,0 %
Educación Infantil	361	91,7 %	690	92,3 %	992	93,2 %	1.296	93,8 %	1.330	93,7 %	1.317	94,1 %
Educación Primaria	491	59,1 %	927	62,2 %	1.377	64,6 %	1.791	65,5 %	2.037	65,7 %	2.008	65,8 %
Marketing e Investigación de Mercados	158	51,3 %	280	53,6 %	401	56,6 %	500	57,0 %	559	55,1 %	582	58,8 %
Periodismo	170	68,8 %	217	65,9 %	248	68,5 %	248	66,5 %	254	66,9 %	259	68,3 %
Psicología	178	80,9 %	237	81,9 %	267	79,8 %	296	82,8 %	328	82,6 %	343	81,9 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	218	60,6 %	442	59,5 %	643	60,2 %	783	59,3 %	816	59,1 %	810	60,0 %
Trabajo Social	497	81,3 %	597	82,1 %	720	82,2 %	741	80,6 %	695	80,1 %	681	79,3 %
Turismo	74	67,6 %	137	70,1 %	203	65,5 %	282	63,1 %	278	65,1 %	260	64,6 %

**Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>ASTURIAS: Universidad de Oviedo</b>												
Total Ciencias Sociales y Jurídicas.	2.449	62,7 %	4.621	63,0 %	6.190	63,7 %	7.056	63,6 %	7.325	62,3 %	7.419	61,5 %
Administración y Dirección de Empresas	387	47,5 %	774	49,0 %	908	50,7 %	1.016	52,0 %	1.056	51,5 %	1.040	49,9 %
Marketing	169	45,0 %	312	49,0 %	478	51,7 %	593	51,1 %	667	53,4 %	703	52,9 %
Contabilidad y Finanzas	106	66,0 %	199	55,3 %	276	58,7 %	319	60,5 %	350	56,3 %	353	55,5 %
Derecho	422	59,0 %	728	59,3 %	1.063	58,8 %	1.225	60,5 %	1.223	58,6 %	1.208	58,1 %
Economía	155	49,7 %	286	45,5 %	463	42,5 %	501	43,9 %	497	41,2 %	480	41,0 %
Educación Social	25	92,0 %	34	85,3 %	51	88,2 %	37	81,1 %	38	84,2 %	51	82,4 %
Gestión y Administración Pública	60	68,3 %	84	67,9 %	97	68,0 %	84	73,8 %	66	65,2 %	45	66,7 %
Educación Infantil	215	93,0 %	449	95,8 %	591	95,1 %	689	94,3 %	675	93,0 %	664	91,4 %
Educación Primaria	413	60,3 %	885	62,8 %	1.106	66,5 %	1.123	63,6 %	1.069	60,6 %	1.071	61,3 %
Pedagogía	100	78,0 %	199	80,9 %	246	79,3 %	319	76,5 %	366	77,3 %	372	77,7 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	95	58,9 %	236	62,7 %	288	59,4 %	300	58,7 %	300	57,3 %	297	57,2 %
Trabajo Social	100	80,0 %	166	78,9 %	271	80,8 %	328	83,5 %	376	83,2 %	354	81,6 %
Turismo	202	75,2 %	269	72,9 %	352	73,9 %	364	73,4 %	377	72,4 %	405	69,6 %
<b>BALEARES: Universidad de las Illes Balears</b>												
Total Ciencias Sociales y Jurídicas.	3.890	65,2 %	5.410	65,1 %	6.721	66,0 %	7.240	65,5 %	7.250	65,4 %	7.124	64,6 %
Administración y Dirección de Empresas	667	49,2 %	894	50,4 %	1.088	52,1 %	1.190	50,5 %	1.228	51,3 %	1.222	49,2 %
Comunicación Audiovisual	65	36,9 %	75	37,3 %	85	37,6 %	82	31,7 %	48	22,9 %	26	26,9 %
Derecho	491	56,4 %	718	54,7 %	915	56,4 %	997	57,9 %	1.011	56,6 %	985	56,5 %
Economía	250	41,6 %	316	42,7 %	395	42,8 %	466	42,7 %	470	40,6 %	432	38,4 %
Educación Infantil	510	95,9 %	708	96,0 %	885	96,2 %	836	96,1 %	748	96,3 %	660	96,1 %
Educación Primaria	740	69,3 %	994	71,1 %	1.235	71,9 %	1.263	72,5 %	1.270	73,7 %	1.250	73,0 %
Educación Social	195	84,6 %	276	83,7 %	320	82,8 %	343	82,2 %	391	83,4 %	389	83,3 %
Geografía	91	44,0 %	172	40,1 %	178	34,8 %	184	31,5 %	180	31,1 %	154	28,6 %
Pedagogía	124	87,1 %	173	83,2 %	228	86,4 %	254	85,8 %	266	83,5 %	264	79,2 %
Periodismo	94	53,2 %	111	53,2 %	129	54,3 %	117	54,7 %	75	54,7 %	42	40,5 %
Relaciones Laborales	49	69,4 %	93	68,8 %	134	68,7 %	168	66,1 %	183	69,4 %	226	67,3 %
Trabajo Social	240	80,4 %	312	76,6 %	371	80,3 %	422	80,6 %	394	81,7 %	352	81,3 %
Turismo	374	56,1 %	568	56,9 %	758	56,2 %	834	58,9 %	912	59,8 %	934	61,5 %
<b>CANARIAS: Universidad de La Laguna.</b>												
Total Ciencias Sociales y Jurídicas.	3.433	62,0 %	5.254	63,8 %	6.841	63,6 %	8.053	63,9 %	8.309	64,3 %	8.011	64,0 %
Administración y Dirección de Empresas	445	56,2 %	579	56,5 %	702	57,5 %	715	55,4 %	716	57,1 %	684	54,7 %
Antropología Social y Cultural	-	-	-	-	33	54,5 %	60	55,0 %	75	58,7 %	92	65,2 %
Contabilidad y Finanzas	259	56,8 %	482	54,8 %	734	54,9 %	845	53,7 %	816	52,9 %	764	52,2 %
Derecho	395	57,0 %	634	61,7 %	843	63,0 %	1.019	63,2 %	1.111	64,4 %	1.147	65,8 %
Economía	301	46,2 %	405	47,4 %	490	42,7 %	529	37,6 %	519	40,5 %	467	37,7 %
Geografía y Ordenación del Territorio	119	31,9 %	271	33,6 %	307	28,3 %	283	31,4 %	258	29,5 %	223	26,5 %
Educación Infantil	191	96,9 %	353	94,9 %	513	93,6 %	683	93,9 %	704	91,9 %	700	92,6 %
Educación Primaria	274	56,6 %	498	60,2 %	679	58,8 %	917	59,5 %	967	59,8 %	892	61,0 %
Pedagogía	382	72,5 %	539	77,6 %	681	78,1 %	841	78,0 %	819	78,8 %	701	79,2 %
Periodismo	219	64,4 %	298	62,4 %	311	61,4 %	318	61,9 %	333	60,1 %	328	62,8 %
Relaciones Laborales	207	64,7 %	311	69,1 %	436	67,2 %	558	66,7 %	630	64,4 %	622	59,8 %
Sociología	155	52,9 %	171	52,6 %	150	55,3 %	183	55,7 %	191	57,1 %	185	49,2 %
Trabajo Social	229	86,0 %	350	86,3 %	448	86,6 %	471	86,0 %	486	86,4 %	483	85,3 %
Turismo	257	61,9 %	363	66,4 %	514	64,6 %	631	65,3 %	684	65,6 %	723	66,3 %

**Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado e Ciencias Sociales y Jurídicas en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>CASTILLA-LA MANCHA: Universidad de Castilla-La Mancha</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>6.884</b>	<b>62,0 %</b>	<b>10.212</b>	<b>63,2 %</b>	<b>12.100</b>	<b>65,4 %</b>	<b>12.926</b>	<b>64,1 %</b>	<b>12.266</b>	<b>62,1 %</b>	<b>11.502</b>	<b>61,2 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	1.454	53,2 %	2.184	53,3 %	2.539	55,0 %	2.714	53,9 %	2.680	53,5 %	2.500	53,2 %
Ciencias de la Actividad Física y del	372	21,0 %	403	21,1 %	415	20,0 %	419	19,8 %	422	19,9 %	400	19,3 %
Derecho	578	54,5 %	1.011	55,1 %	1.450	57,3 %	1.862	57,1 %	2.142	56,6 %	2.269	57,9 %
Economía	169	52,7 %	267	49,4 %	289	55,7 %	322	51,2 %	332	47,6 %	297	48,5 %
Educación Infantil	949	90,5 %	1.417	91,4 %	1.666	93,9 %	1.726	92,7 %	1.319	92,0 %	1.177	91,7 %
Educación Primaria	1.692	61,5 %	2.544	62,8 %	2.977	64,8 %	3.107	64,9 %	2.615	64,1 %	2.318	61,6 %
Educación Social	326	80,1 %	454	82,2 %	520	83,1 %	537	82,5 %	522	83,5 %	438	81,7 %
Gestión y Administración Pública	230	56,1 %	385	54,5 %	526	54,4 %	424	53,8 %	353	52,4 %	302	52,3 %
Periodismo	61	54,1 %	119	63,0 %	198	59,6 %	238	58,8 %	280	60,7 %	304	56,6 %
Relaciones Laborales Y Recursos	758	59,5 %	875	60,0 %	819	63,9 %	741	61,7 %	744	60,1 %	680	61,8 %
Trabajo Social	295	80,0 %	553	80,5 %	701	84,3 %	674	81,0 %	616	79,4 %	493	79,1 %
<b>CASTILLA-LEÓN: Universidad de Salamanca</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>2.263</b>	<b>65,1 %</b>	<b>4.651</b>	<b>67,3 %</b>	<b>6.321</b>	<b>66,7 %</b>	<b>7.667</b>	<b>65,9 %</b>	<b>7.957</b>	<b>64,6 %</b>	<b>7.774</b>	<b>63,3 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	160	61,3 %	315	55,9 %	447	55,3 %	585	54,2 %	640	55,3 %	674	51,8 %
Ciencia política y Administración Pública	61	49,2 %	157	46,5 %	210	43,8 %	241	45,6 %	237	45,1 %	239	39,7 %
Comunicación Audiovisual	62	59,7 %	127	56,7 %	181	63,5 %	241	64,3 %	252	63,9 %	245	63,7 %
Criminología	-	-	-	-	151	59,6 %	302	64,2 %	603	53,2 %	783	53,3 %
Derecho	375	54,9 %	580	57,1 %	733	58,8 %	925	59,7 %	974	60,9 %	976	59,6 %
Economía	77	49,4 %	158	55,7 %	231	50,6 %	309	48,5 %	340	46,8 %	358	44,7 %
Educación Infantil	239	92,1 %	606	92,6 %	801	93,4 %	930	94,2 %	823	94,4 %	716	94,8 %
Educación Primaria	290	55,9 %	885	64,3 %	1.128	64,7 %	1.330	61,9 %	1.191	63,1 %	1.088	63,6 %
Educación Social	76	88,2 %	185	82,7 %	274	81,4 %	324	85,5 %	320	83,8 %	318	85,5 %
Estadística	30	66,7 %	65	67,7 %	65	63,1 %	66	54,5 %	55	45,5 %	-	-
Gestión de pequeñas y medianas	198	44,4 %	372	46,5 %	504	42,5 %	600	43,0 %	602	43,2 %	507	45,0 %
Información y Documentación	90	72,2 %	117	71,8 %	119	71,4 %	126	65,9 %	118	58,5 %	94	61,7 %
Pedagogía	60	86,7 %	133	86,5 %	183	85,2 %	255	85,5 %	288	85,8 %	298	87,2 %
Relaciones Laborales Y Recursos	111	56,8 %	234	59,4 %	431	62,9 %	496	61,9 %	485	63,5 %	457	58,0 %
Sociología	125	65,6 %	175	61,7 %	203	59,1 %	228	57,9 %	231	56,7 %	231	55,8 %
Trabajo Social	221	83,3 %	376	86,4 %	464	86,4 %	469	85,7 %	476	85,3 %	411	83,9 %
Turismo	88	70,5 %	166	71,1 %	179	69,8 %	195	70,3 %	214	64,0 %	205	61,0 %
<b>CATALUÑA: Universidad de Barcelona</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>10.563</b>	<b>62,9 %</b>	<b>14.940</b>	<b>63,4 %</b>	<b>18.751</b>	<b>63,2 %</b>	<b>20.939</b>	<b>62,0 %</b>	<b>21.195</b>	<b>61,3 %</b>	<b>20.923</b>	<b>61,1 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	2.205	46,6 %	3.114	46,5 %	4.039	45,9 %	4.702	45,4 %	4.424	44,8 %	4.148	43,8 %
Antropología Social y Cultural	281	65,5 %	407	66,1 %	451	68,1 %	516	66,9 %	499	67,5 %	536	65,5 %
Ciencias Culinarias y Gastronómicas	-	-	-	-	-	-	-	-	63	46,0 %	126	49,2 %
Ciencias políticas	225	49,3 %	300	51,7 %	416	52,2 %	493	50,1 %	459	45,8 %	450	41,8 %
Comunicación Audiovisual	63	69,8 %	129	69,0 %	176	67,6 %	241	65,1 %	233	66,1 %	229	64,6 %
Comunicación e Industrias Culturales	-	-	55	78,2 %	163	77,9 %	282	77,0 %	397	73,3 %	473	72,3 %
Criminología	248	62,9 %	375	63,5 %	479	64,9 %	548	63,3 %	595	64,4 %	598	64,9 %
Derecho	1.500	60,5 %	1.945	62,6 %	2.414	62,1 %	2.687	61,7 %	2.316	61,4 %	2.107	61,2 %
Economía	579	29,0 %	911	31,0 %	1.209	32,5 %	1.445	31,6 %	1.481	31,2 %	1.422	30,4 %
Educación Infantil	477	96,2 %	712	96,2 %	939	96,3 %	953	95,9 %	964	96,1 %	911	96,0 %
Educación Primaria	1.120	76,6 %	1.640	77,5 %	2.101	77,8 %	2.080	78,0 %	2.076	78,0 %	2.023	78,1 %
Educación Social	369	79,9 %	541	81,3 %	707	82,3 %	772	81,3 %	777	82,6 %	770	83,5 %
Empresa Internacional	-	-	-	-	-	-	85	69,4 %	162	67,3 %	239	66,5 %
Estadística	97	40,2 %	104	41,3 %	129	34,9 %	177	33,3 %	168	33,9 %	180	35,6 %
Geografía	163	30,7 %	220	31,8 %	265	25,7 %	297	27,6 %	274	23,7 %	254	24,4 %
Gestión y Administración Pública	270	62,6 %	355	59,2 %	363	57,9 %	381	57,5 %	372	54,3 %	324	56,8 %
Información y Documentación	265	72,1 %	311	71,4 %	305	71,1 %	308	70,1 %	254	69,7 %	248	66,9 %
Pedagogía	430	88,6 %	640	89,1 %	848	88,3 %	908	87,3 %	934	86,6 %	940	87,1 %
Publicidad y Relaciones Públicas	220	71,8 %	364	74,5 %	463	75,6 %	497	77,1 %	538	75,7 %	545	75,8 %
Relaciones Laborales	615	65,9 %	932	66,5 %	1.088	64,3 %	1.140	62,5 %	1.112	59,4 %	1.059	60,7 %
Seguridad	-	-	-	-	-	-	-	-	81	16,0 %	147	19,0 %
Sociología	147	53,1 %	279	55,2 %	397	54,2 %	513	54,0 %	566	51,8 %	553	49,7 %
Trabajo Social	479	83,5 %	706	83,9 %	948	84,8 %	974	85,8 %	990	85,1 %	979	86,3 %
Turismo	810	70,1 %	707	68,9 %	693	67,7 %	697	67,3 %	728	66,3 %	780	64,7 %

**Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>COMUNIDAD VALENCIANA Universidad de Valencia (Estudi General)</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>7.337</b>	<b>63,7 %</b>	<b>11.681</b>	<b>63,2 %</b>	<b>15.438</b>	<b>62,7 %</b>	<b>18.085</b>	<b>62,3 %</b>	<b>19.468</b>	<b>62,0 %</b>	<b>19.988</b>	<b>61,7 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	590	47,8 %	1.196	46,6 %	1.738	46,3 %	2.158	45,3 %	2.405	45,0 %	2.458	44,2 %
Ciencias de la Actividad Física y del	318	14,8 %	467	15,6 %	628	15,9 %	668	15,4 %	738	16,4 %	784	17,1 %
Ciencias Políticas y de la Administración	92	42,4 %	162	43,8 %	229	43,7 %	305	42,6 %	331	40,8 %	339	43,4 %
Comunicación Audiovisual	229	53,7 %	293	57,0 %	314	58,3 %	327	59,3 %	323	62,2 %	319	59,9 %
Criminología	82	64,6 %	158	60,8 %	234	61,1 %	368	64,1 %	425	63,3 %	421	63,4 %
Derecho	549	59,2 %	1.132	57,6 %	1.649	58,9 %	2.214	58,5 %	2.648	58,8 %	2.875	59,2 %
Economía	199	48,2 %	388	46,1 %	602	44,5 %	787	43,8 %	881	43,0 %	943	42,1 %
Educación Infantil	851	88,7 %	1.241	91,2 %	1.589	91,3 %	1.678	93,0 %	1.703	92,5 %	1.689	92,5 %
Educación Primaria	1.221	68,6 %	1.803	70,2 %	2.254	70,9 %	2.444	70,9 %	2.464	70,3 %	2.426	70,0 %
Educación Social	291	80,8 %	438	79,7 %	597	79,7 %	638	81,0 %	669	83,1 %	672	83,3 %
Finanzas y Contabilidad	207	50,2 %	372	55,6 %	552	50,5 %	671	52,2 %	660	51,5 %	639	52,0 %
Geografía y Medio Ambiente	120	23,3 %	170	28,8 %	206	29,1 %	261	30,7 %	276	34,1 %	297	32,7 %
Información y Documentación	143	67,1 %	169	68,0 %	202	65,3 %	202	66,8 %	170	66,5 %	166	67,5 %
Negocios Internacionales	146	50,0 %	275	50,9 %	379	51,2 %	524	53,8 %	589	58,2 %	605	61,0 %
Pedagogía	289	79,2 %	424	81,1 %	546	83,0 %	603	84,2 %	624	85,3 %	636	84,0 %
Periodismo	220	61,8 %	290	64,1 %	320	66,6 %	341	67,4 %	329	67,5 %	333	69,1 %
Relaciones Laborales Y Recursos	650	59,8 %	933	58,2 %	1.096	56,8 %	1.190	59,6 %	1.181	60,5 %	1.126	60,8 %
Sociología	67	50,7 %	116	54,3 %	161	48,4 %	209	52,2 %	247	55,5 %	263	55,1 %
Trabajo Social	562	79,0 %	741	80,4 %	901	82,7 %	916	82,9 %	930	84,2 %	917	85,0 %
Turismo	287	70,0 %	497	69,4 %	638	69,3 %	769	67,2 %	757	65,5 %	767	64,1 %
<b>EXTREMADURA: Universidad de Extremadura</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>4.619</b>	<b>61,7 %</b>	<b>6.921</b>	<b>61,5 %</b>	<b>8.715</b>	<b>61,5 %</b>	<b>9.752</b>	<b>60,4 %</b>	<b>9.476</b>	<b>59,6 %</b>	<b>9.533</b>	<b>59,1 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	902	49,8 %	1.385	51,5 %	1.807	52,2 %	2.001	51,7 %	1.926	51,9 %	1.848	50,1 %
Administración y Gestión pública	88	61,4 %	159	61,0 %	195	58,5 %	221	57,5 %	202	59,4 %	182	54,4 %
Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	168	23,8 %	254	21,3 %	336	19,9 %	394	19,0 %	394	17,0 %	425	16,7 %
Comunicación Audiovisual	169	45,6 %	243	47,3 %	313	46,0 %	339	44,5 %	355	42,3 %	353	43,6 %
Derecho	294	59,5 %	401	57,9 %	478	58,2 %	524	56,3 %	527	57,9 %	550	59,3 %
Economía	65	43,1 %	103	45,6 %	131	48,9 %	154	50,6 %	162	52,5 %	174	50,6 %
Educación Infantil	667	92,2 %	989	91,3 %	1.220	91,3 %	1.272	90,9 %	1.169	91,0 %	1.160	90,9 %
Educación Primaria	1.125	58,2 %	1.649	58,4 %	2.018	58,3 %	2.262	58,6 %	2.089	57,2 %	2.100	56,8 %
Educación Social	165	89,1 %	244	88,9 %	325	90,5 %	365	90,4 %	333	88,0 %	324	87,7 %
Finanzas y Contabilidad	37	45,9 %	97	47,4 %	187	55,6 %	219	51,1 %	234	51,7 %	241	52,3 %
Información y Documentación	65	55,4 %	117	53,0 %	127	62,2 %	144	68,1 %	143	61,5 %	120	62,5 %
Psicología									-	-	74	85,1 %
Relaciones Laborales y Recursos	166	65,7 %	299	60,9 %	374	62,6 %	386	63,2 %	371	62,5 %	375	60,0 %
Trabajo Social	96	81,3 %	117	86,3 %	110	87,3 %	85	80,0 %	68	82,4 %	56	80,4 %
Turismo	97	73,2 %	151	70,9 %	199	66,8 %	236	65,7 %	242	63,6 %	238	67,2 %
<b>GALICIA: Universidad de Santiago de Compostela</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>3.709</b>	<b>63,0 %</b>	<b>5.588</b>	<b>65,2 %</b>	<b>6.987</b>	<b>65,3 %</b>	<b>7.750</b>	<b>65,6 %</b>	<b>7.992</b>	<b>64,2 %</b>	<b>8.039</b>	<b>63,3 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	822	52,7 %	1.157	53,5 %	1.416	53,0 %	1.497	51,1 %	1.522	49,1 %	1.505	47,6 %
Ciencia política y de la Administración	310	48,7 %	387	47,5 %	440	43,4 %	443	44,5 %	485	40,0 %	495	38,6 %
Comunicación Audiovisual	88	76,1 %	146	71,2 %	171	71,9 %	179	67,0 %	192	64,6 %	201	65,7 %
Derecho	333	66,1 %	553	69,4 %	741	68,7 %	888	69,0 %	973	68,7 %	1.002	66,9 %
Economía	355	47,6 %	493	49,3 %	581	47,7 %	614	47,2 %	637	45,7 %	644	43,3 %
Educación Social	202	80,7 %	273	86,4 %	337	86,6 %	367	86,6 %	367	85,6 %	382	82,7 %
Geografía y Ordenación del Territorio	78	35,9 %	111	36,0 %	130	30,8 %	125	31,2 %	133	30,1 %	143	33,6 %
Educación Infantil	196	93,4 %	377	93,6 %	555	93,0 %	732	92,9 %	763	92,5 %	754	92,3 %
Educación Primaria	275	72,0 %	520	74,0 %	769	69,7 %	1.014	70,8 %	1.075	68,8 %	1.076	67,8 %
Pedagogía	140	79,3 %	216	76,4 %	280	81,8 %	315	83,2 %	326	85,9 %	337	87,2 %
Periodismo	227	64,3 %	322	65,5 %	396	67,2 %	373	66,8 %	366	68,0 %	365	67,4 %
Relaciones Laborales Y Recursos	493	61,3 %	676	62,0 %	783	64,0 %	855	63,6 %	833	62,3 %	804	63,2 %
Trabajo Social	190	86,3 %	357	84,0 %	388	84,8 %	348	83,6 %	304	83,6 %	272	82,7 %

**Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010,2011		2011,2012		2012,2013		2013,2014		2014,2015		2015,2016*	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
<b>MADRID:Universidad Complutense de Madrid</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>12.814</b>	<b>62,9 %</b>	<b>19.367</b>	<b>62,8 %</b>	<b>25.313</b>	<b>62,5 %</b>	<b>28.847</b>	<b>62,0 %</b>	<b>29.887</b>	<b>61,3 %</b>	<b>31.026</b>	<b>60,8 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	1.142	44,3 %	1.747	44,2 %	2.273	43,8 %	2.686	43,3 %	2.766	42,3 %	2.804	43,3 %
Antropología Social y Cultural	134	58,2 %	220	60,9 %	294	61,6 %	328	61,6 %	344	62,8 %	388	61,9 %
Ciencias políticas	432	45,6 %	553	45,9 %	698	46,4 %	785	45,2 %	777	43,1 %	801	39,2 %
Comercio	787	48,7 %	1.067	50,1 %	1.349	50,6 %	1.427	51,4 %	1.466	50,9 %	1.502	49,5 %
Comunicación Audiovisual	360	51,7 %	664	55,3 %	932	55,2 %	1.187	56,1 %	1.299	56,2 %	1.302	56,7 %
Criminología	-	-	-	-	59	67,8 %	110	69,1 %	173	74,0 %	234	75,2 %
Derecho	1.271	53,1 %	2.301	54,7 %	3.084	54,2 %	3.688	55,0 %	3.938	54,6 %	4.213	55,4 %
Economía	754	40,5 %	1.023	41,7 %	1.259	40,5 %	1.363	39,4 %	1.357	39,4 %	1.437	37,9 %
Educación Infantil	1.036	95,4 %	1.606	95,5 %	2.061	95,8 %	2.298	95,6 %	2.129	95,2 %	2.022	94,6 %
Educación Primaria	1.405	65,1 %	2.093	65,3 %	2.714	64,9 %	2.925	65,0 %	2.849	65,4 %	2.607	66,4 %
Educación Social	243	84,4 %	367	83,4 %	491	85,3 %	533	84,8 %	542	85,4 %	537	85,3 %
Estadística	261	46,0 %	286	45,8 %	313	49,8 %	290	44,5 %	311	45,0 %	379	42,5 %
Finanzas, Bancos y Seguros	-	-	-	-	-	-	69	27,5 %	126	37,3 %	173	37,6 %
Geografía y Ordenación del Territorio	102	30,4 %	147	29,3 %	205	29,3 %	219	28,8 %	211	28,9 %	233	29,2 %
Gestión Informática Empresarial	98	54,1 %	188	47,9 %	248	44,8 %	286	46,2 %	220	47,7 %	156	47,4 %
Gestión y Administración Pública	86	52,3 %	167	53,9 %	289	54,7 %	340	52,9 %	354	53,7 %	358	51,4 %
Información y Documentación	271	70,1 %	336	70,2 %	354	68,4 %	323	65,6 %	304	65,8 %	297	64,3 %
Pedagogía	408	90,0 %	551	89,3 %	720	90,3 %	751	89,3 %	778	88,3 %	811	88,3 %
Periodismo	698	59,6 %	1.267	60,5 %	1.812	61,6 %	2.323	61,6 %	2.601	60,1 %	2.925	60,1 %
Publicidad y Relaciones Públicas	296	69,6 %	554	70,8 %	792	71,8 %	1.013	73,2 %	1.130	72,5 %	1.228	72,4 %
Relaciones Internacionales	216	67,6 %	332	69,3 %	446	70,4 %	473	70,6 %	422	70,1 %	490	71,2 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	421	64,4 %	594	66,5 %	772	65,7 %	757	66,3 %	772	64,9 %	789	64,1 %
Sociología	379	62,0 %	522	60,3 %	662	58,0 %	761	58,2 %	808	56,6 %	811	56,4 %
Trabajo Social	1.237	85,6 %	1.448	83,4 %	1.587	83,6 %	1.530	83,5 %	1.529	84,0 %	1.443	84,1 %
Turismo	462	66,2 %	678	68,6 %	912	69,4 %	1.081	69,0 %	1.113	68,6 %	1.171	68,0 %
<b>MURCIA: Universidad de Murcia</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>6.919</b>	<b>64,0 %</b>	<b>10.559</b>	<b>63,3 %</b>	<b>13.043</b>	<b>63,5 %</b>	<b>14.148</b>	<b>62,8 %</b>	<b>14.274</b>	<b>62,4 %</b>	<b>14.352</b>	<b>62,0 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	1.279	48,0 %	1.860	46,6 %	2.226	49,1 %	2.292	48,2 %	2.258	47,8 %	2.205	46,4 %
Ciencia política y Administración Pública	109	57,8 %	176	50,0 %	255	49,0 %	285	46,7 %	312	45,2 %	339	42,5 %
Ciencias de la Actividad Física y del	99	19,2 %	205	20,5 %	329	19,1 %	421	19,7 %	432	20,1 %	429	21,9 %
Comunicación Audiovisual	78	33,3 %	145	35,2 %	223	42,6 %	291	41,9 %	316	46,8 %	318	44,3 %
Criminología	129	55,0 %	189	57,7 %	244	59,0 %	286	61,5 %	305	60,0 %	325	61,8 %
Derecho	939	59,6 %	1.399	60,7 %	1.700	61,0 %	1.879	61,7 %	1.985	61,2 %	2.035	62,4 %
Economía	242	49,2 %	383	47,5 %	453	44,6 %	539	44,3 %	584	41,3 %	636	41,4 %
Educación Infantil	446	98,7 %	705	98,2 %	935	96,9 %	995	97,2 %	1.006	96,8 %	1.014	96,5 %
Educación Primaria	1.198	72,1 %	1.927	71,8 %	2.412	71,1 %	2.542	69,7 %	2.437	70,2 %	2.320	70,3 %
Educación Social	261	79,7 %	394	78,4 %	495	79,0 %	482	78,0 %	464	79,1 %	447	77,9 %
Información y Documentación	56	73,2 %	102	56,9 %	133	62,4 %	118	65,3 %	109	61,5 %	104	64,4 %
Marketing	81	53,1 %	147	50,3 %	208	46,2 %	258	48,8 %	286	51,4 %	319	51,4 %
Pedagogía	310	85,2 %	460	84,8 %	555	83,2 %	599	83,6 %	559	82,8 %	556	81,7 %
Periodismo	82	48,8 %	158	57,0 %	238	59,7 %	310	59,7 %	317	59,9 %	328	59,5 %
Publicidad y Relaciones Públicas	77	53,2 %	157	60,5 %	224	60,7 %	286	59,8 %	316	62,0 %	352	61,6 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	709	57,5 %	1.010	58,8 %	1.097	59,5 %	1.155	59,7 %	1.126	58,0 %	1.092	58,2 %
Trabajo Social	328	80,5 %	511	77,7 %	597	79,1 %	631	78,6 %	632	80,1 %	653	80,2 %
Turismo	300	76,7 %	357	72,8 %	379	73,1 %	381	72,7 %	379	72,0 %	386	70,5 %



**Tabla nº 1. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grado en Ciencias Sociales y Jurídicas en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>NAVARRA Universidad Pública de Navarra</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>1.230</b>	<b>67,7 %</b>	<b>2.001</b>	<b>69,3 %</b>	<b>2.811</b>	<b>68,0 %</b>	<b>3.426</b>	<b>66,3 %</b>	<b>3.678</b>	<b>65,6 %</b>	<b>3.769</b>	<b>63,6 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	281	50,5 %	445	53,5 %	672	55,2 %	855	55,2 %	887	53,7 %	870	52,4 %
Derecho	57	61,4 %	117	66,7 %	177	66,7 %	237	64,6 %	281	65,1 %	322	64,3 %
Economía	86	47,7 %	131	51,1 %	193	44,6 %	229	44,1 %	250	42,8 %	268	38,1 %
Educación Infantil	195	98,5 %	302	98,3 %	403	96,8 %	428	95,6 %	439	94,8 %	440	91,8 %
Educación Primaria	348	71,3 %	523	71,7 %	678	69,6 %	734	67,7 %	735	65,9 %	713	65,4 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	65	52,3 %	112	55,4 %	150	55,3 %	232	55,2 %	259	57,1 %	260	52,7 %
Sociología Aplicada	47	55,3 %	79	51,9 %	114	51,8 %	143	54,5 %	152	52,6 %	157	46,5 %
Trabajo Social	99	83,8 %	189	83,6 %	272	83,5 %	360	81,1 %	408	81,9 %	423	79,9 %
<b>PAÍS VASCO: Euskal Herriko Unibertsitatea</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>4.661</b>	<b>60,2 %</b>	<b>8.262</b>	<b>59,9 %</b>	<b>12.321</b>	<b>59,7 %</b>	<b>15.301</b>	<b>59,2 %</b>	<b>16.022</b>	<b>57,9 %</b>	<b>15.920</b>	<b>57,2 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	828	51,1 %	1.422	50,9 %	2.427	51,1 %	3.059	50,3 %	3.161	50,1 %	2.963	49,2 %
Antropología Social y Cultural	34	50,0 %	80	50,0 %	118	57,6 %	164	61,0 %	195	56,4 %	199	56,8 %
Ciencia política y Gestión Pública	49	34,7 %	121	35,5 %	179	43,0 %	250	37,2 %	291	37,5 %	327	36,1 %
Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	105	24,8 %	233	25,8 %	352	26,1 %	462	25,8 %	493	25,2 %	496	22,0 %
Comunicación Audiovisual	72	62,5 %	152	56,6 %	239	59,4 %	332	59,0 %	361	60,4 %	367	58,6 %
Criminología	100	70,0 %	151	74,2 %	200	73,0 %	245	72,7 %	248	73,0 %	261	71,6 %
Derecho	570	61,9 %	789	61,7 %	1.021	61,9 %	1.190	61,7 %	1.231	62,8 %	1.233	63,7 %
Economía	103	47,6 %	195	48,7 %	301	46,8 %	419	45,3 %	466	46,4 %	453	41,9 %
Educación Infantil	355	90,1 %	712	89,6 %	1.085	90,0 %	1.421	89,3 %	1.450	88,0 %	1.448	87,2 %
Educación Primaria	736	67,5 %	1.113	66,3 %	1.646	65,6 %	2.090	63,3 %	2.120	60,2 %	2.093	59,2 %
Educación Social	91	70,3 %	393	75,6 %	579	76,0 %	737	76,9 %	731	75,5 %	739	73,9 %
Finanzas y Seguros	57	38,6 %	100	30,0 %	139	35,3 %	170	36,5 %	208	35,6 %	218	34,4 %
Fiscalidad y Administración Pública	57	42,1 %	92	43,5 %	109	39,4 %	144	43,8 %	159	42,1 %	172	43,0 %
Geografía y Ordenación del Territorio	35	40,0 %	67	29,9 %	103	24,3 %	126	27,0 %	146	21,9 %	145	26,2 %
Gestión de Negocios	512	52,1 %	867	47,8 %	1.276	48,1 %	1.345	46,5 %	1.254	44,7 %	1.092	44,6 %
Gestión y Marketing Empresarial	97	45,4 %	166	44,0 %	241	48,1 %	298	46,6 %	323	44,6 %	367	42,5 %
Marketing	58	55,2 %	106	55,7 %	159	54,1 %	206	53,9 %	237	48,9 %	254	48,4 %
Pedagogía	46	71,7 %	85	74,1 %	133	82,0 %	173	82,1 %	183	82,0 %	198	79,8 %
Periodismo	211	62,1 %	385	59,0 %	577	56,0 %	728	56,2 %	819	54,1 %	844	51,8 %
Publicidad y Relaciones Públicas	122	72,1 %	232	69,8 %	345	65,2 %	461	69,6 %	506	67,8 %	535	68,2 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	243	62,1 %	393	62,8 %	477	62,5 %	531	61,6 %	556	62,2 %	545	63,3 %
Sociología	62	50,0 %	115	47,8 %	181	47,0 %	214	50,0 %	263	49,4 %	262	48,9 %
Trabajo Social	118	76,3 %	293	81,6 %	434	80,4 %	480	77,5 %	510	74,9 %	539	73,1 %
<b>LA RIOJA: Universidad de La Rioja</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>919</b>	<b>64,0 %</b>	<b>1.356</b>	<b>64,3 %</b>	<b>1.748</b>	<b>64,8 %</b>	<b>1.976</b>	<b>64,1 %</b>	<b>2.021</b>	<b>64,5 %</b>	<b>2.029</b>	<b>65,7 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	290	48,3 %	396	48,2 %	509	50,9 %	581	50,8 %	566	48,6 %	534	49,6 %
Derecho	92	59,8 %	144	59,7 %	177	62,1 %	201	58,7 %	216	60,6 %	218	59,2 %
Educación Infantil	137	99,3 %	205	98,0 %	274	96,7 %	295	96,6 %	301	94,4 %	310	93,9 %
Educación Primaria	272	60,3 %	389	57,8 %	514	58,0 %	568	58,1 %	578	60,0 %	589	62,3 %
Relaciones Laborales Y Recursos Humanos	23	56,5 %	47	59,6 %	60	60,0 %	78	56,4 %	88	64,8 %	87	62,1 %
Trabajo Social	77	77,9 %	123	82,1 %	155	80,0 %	176	79,5 %	175	77,7 %	189	78,3 %
Turismo	28	71,4 %	52	76,9 %	59	69,5 %	77	71,4 %	97	76,3 %	102	78,4 %
<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>												
<b>Total Ciencias Sociales y Jurídicas.</b>	<b>31.247</b>	<b>56,1 %</b>	<b>47.915</b>	<b>56,9 %</b>	<b>57.181</b>	<b>57,1 %</b>	<b>64.225</b>	<b>56,8 %</b>	<b>65.767</b>	<b>55,7 %</b>	<b>70.655</b>	<b>55,0 %</b>
Administración y Dirección de Empresas	5.881	50,0 %	9.166	49,6 %	11.261	49,7 %	13.135	48,1 %	13.224	47,0 %	13.474	47,2 %
Ciencia política y de la Administración	2.604	43,2 %	3.371	41,5 %	3.453	43,0 %	3.361	42,5 %	3.394	40,4 %	3.544	37,6 %
Ciencias Jurídicas de las Administraciones	-	-	1.358	60,5 %	1.469	61,5 %	2.025	58,4 %	2.307	55,0 %	2.756	53,0 %
Derecho	7.560	44,9 %	12.088	46,6 %	15.802	48,2 %	18.648	48,8 %	19.811	47,5 %	22.539	47,3 %
Economía	2.445	31,0 %	3.253	31,6 %	3.742	31,4 %	3.915	31,3 %	3.984	31,0 %	4.258	30,9 %
Educación Social	5.110	77,9 %	6.697	78,0 %	6.865	77,7 %	6.887	78,5 %	6.488	78,1 %	6.381	77,5 %
Pedagogía	1.448	78,9 %	2.542	81,0 %	3.300	81,0 %	3.820	81,5 %	3.908	82,2 %	4.298	80,3 %
Sociología	1.235	45,9 %	1.673	47,3 %	1.848	47,7 %	1.953	50,6 %	1.982	49,2 %	2.033	47,8 %
Trabajo Social	3.421	76,7 %	5.130	78,0 %	5.667	78,6 %	6.334	79,1 %	6.504	79,3 %	6.952	79,2 %
Turismo	1.543	65,4 %	2.637	66,1 %	3.774	66,3 %	4.147	65,0 %	4.165	65,2 %	4.420	64,6 %

Fuente: Estadísticas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia

**Tabla nº 2. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grado en Ciencias de la Salud en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>ANDALUCÍA: Universidad de Granada</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.630</b>	<b>72,4 %</b>	<b>3.244</b>	<b>72,1 %</b>	<b>4.792</b>	<b>70,8 %</b>	<b>6.345</b>	<b>71,0 %</b>	<b>7.434</b>	<b>70,9 %</b>	<b>7.993</b>	<b>71,0 %</b>
Enfermería	393	76,6 %	765	74,1 %	1.105	74,7 %	1.469	76,2 %	1.597	76,1 %	1.611	77,1 %
Farmacia	331	69,8 %	679	69,7 %	1.007	68,5 %	1.353	67,9 %	1.757	69,0 %	1.966	68,9 %
Fisioterapia	53	52,8 %	109	55,0 %	159	50,9 %	216	52,3 %	236	55,1 %	257	56,8 %
Logopedia	62	88,7 %	117	94,9 %	177	88,7 %	239	88,3 %	269	88,5 %	278	88,8 %
Medicina	245	62,0 %	501	65,7 %	756	63,6 %	1.005	62,9 %	1.259	62,9 %	1.513	62,7 %
Nutrición Humana y Dietética	100	75,0 %	192	76,6 %	280	75,4 %	370	74,1 %	390	73,6 %	409	74,1 %
Odontología	83	65,1 %	160	61,3 %	240	62,1 %	318	63,2 %	391	65,0 %	409	66,3 %
Psicología	303	77,6 %	606	76,2 %	900	74,0 %	1.157	74,7 %	1.298	74,2 %	1.305	74,7 %
Terapia Ocupacional	60	81,7 %	115	80,9 %	168	79,2 %	218	78,4 %	237	75,9 %	245	77,1 %
<b>ARAGÓN: Universidad de Zaragoza</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.975</b>	<b>77,4 %</b>	<b>3.047</b>	<b>76,6 %</b>	<b>3.506</b>	<b>75,3 %</b>	<b>3.985</b>	<b>74,0 %</b>	<b>4.312</b>	<b>73,1 %</b>	<b>4.322</b>	<b>73,2 %</b>
Enfermería	733	83,8 %	1.028	82,6 %	1.039	81,9 %	1.075	80,9 %	1.024	79,3 %	987	80,0 %
Fisioterapia	187	64,7 %	325	66,5 %	297	67,0 %	276	60,5 %	266	59,0 %	263	57,0 %
Medicina	590	70,2 %	858	70,3 %	1.128	70,0 %	1.349	69,7 %	1.556	70,1 %	1.540	70,5 %
Nutrición Humana y Dietética	65	72,3 %	101	77,2 %	165	77,0 %	221	74,7 %	238	71,4 %	244	70,9 %
Odontología	35	74,3 %	72	66,7 %	97	66,0 %	132	68,9 %	164	68,3 %	170	67,6 %
Terapia Ocupacional	214	89,3 %	335	87,2 %	312	83,7 %	317	81,7 %	308	79,5 %	302	78,5 %
Veterinaria	151	76,2 %	328	75,6 %	468	74,6 %	615	74,3 %	756	74,7 %	816	75,4 %
<b>ASTURIAS: Universidad de Oviedo</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>959</b>	<b>79,5 %</b>	<b>1.544</b>	<b>77,5 %</b>	<b>2.146</b>	<b>78,6 %</b>	<b>2.354</b>	<b>76,6 %</b>	<b>2.588</b>	<b>75,6 %</b>	<b>2.723</b>	<b>75,2 %</b>
Enfermería	413	86,2 %	574	86,8 %	724	86,5 %	666	85,0 %	667	85,5 %	653	84,5 %
Fisioterapia	148	74,3 %	200	67,5 %	260	66,9 %	244	61,9 %	260	56,9 %	256	55,5 %
Logopedia	25	96,0 %	77	94,8 %	119	96,6 %	119	95,8 %	116	93,1 %	114	93,9 %
Medicina	152	69,7 %	306	64,4 %	484	67,8 %	636	67,0 %	775	65,9 %	914	67,4 %
Odontología	22	68,2 %	49	67,3 %	74	74,3 %	98	69,4 %	121	66,9 %	121	64,5 %
Psicología	124	72,6 %	243	76,1 %	360	78,6 %	459	80,0 %	511	82,2 %	511	82,8 %
Terapia Ocupacional	75	81,3 %	95	80,0 %	125	84,0 %	132	84,1 %	138	86,2 %	154	85,1 %
<b>BALEARES: Universidad de las Illes Balear</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>637</b>	<b>71,6 %</b>	<b>899</b>	<b>71,5 %</b>	<b>1.171</b>	<b>72,5 %</b>	<b>1.318</b>	<b>72,1 %</b>	<b>1.342</b>	<b>72,0 %</b>	<b>1.382</b>	<b>71,3 %</b>
Enfermería	308	78,9 %	447	78,3 %	591	79,2 %	660	78,0 %	673	78,2 %	676	78,3 %
Fisioterapia	118	57,6 %	176	55,1 %	219	55,7 %	243	54,7 %	257	51,8 %	265	49,4 %
Psicología	211	68,7 %	276	71,0 %	361	71,7 %	415	72,8 %	412	74,5 %	441	73,9 %
<b>CANARIAS: Universidad de La Laguna.</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.655</b>	<b>72,3 %</b>	<b>2.574</b>	<b>72,0 %</b>	<b>3.253</b>	<b>71,6 %</b>	<b>3.616</b>	<b>70,9 %</b>	<b>3.791</b>	<b>70,7 %</b>	<b>3.778</b>	<b>71,4 %</b>
Enfermería	362	78,5 %	553	79,0 %	754	76,9 %	796	78,5 %	806	77,3 %	802	77,4 %
Farmacia	171	61,4 %	315	65,7 %	478	67,6 %	615	68,5 %	731	68,1 %	756	68,1 %
Fisioterapia	110	69,1 %	161	67,7 %	220	62,3 %	233	56,2 %	234	51,7 %	236	50,4 %
Logopedia	115	87,0 %	180	86,1 %	223	85,2 %	240	84,6 %	259	84,2 %	249	84,3 %
Medicina	394	66,0 %	722	66,1 %	859	66,1 %	937	64,8 %	959	65,4 %	961	67,2 %
Psicología	503	74,0 %	643	72,9 %	719	73,9 %	795	72,7 %	802	73,9 %	774	76,0 %
<b>CASTILLA-LA MANCHA Universidad de Castilla-La Mancha</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>567</b>	<b>80,1 %</b>	<b>1.424</b>	<b>75,7 %</b>	<b>2.247</b>	<b>75,8 %</b>	<b>2.951</b>	<b>75,3 %</b>	<b>3.685</b>	<b>73,3 %</b>	<b>3.826</b>	<b>72,5 %</b>
Enfermería	394	76,9 %	812	76,4 %	1.222	77,0 %	1.598	77,7 %	1.766	78,0 %	1.736	77,6 %
Farmacia	-	-	57	57,9 %	118	65,3 %	163	61,3 %	241	65,6 %	260	63,8 %
Fisioterapia	-	-	67	55,2 %	125	60,8 %	198	60,6 %	292	59,9 %	307	59,3 %
Logopedia	69	91,3 %	131	90,1 %	185	93,0 %	207	94,2 %	241	90,0 %	234	89,3 %
Medicina	-	-	170	63,5 %	337	65,0 %	499	64,1 %	864	63,0 %	1.028	63,7 %
Terapia Ocupacional	104	84,6 %	187	86,6 %	260	84,2 %	286	85,7 %	281	81,9 %	261	82,4 %
<b>CASTILLA-LEÓN: Universidad de Salamanca</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.796</b>	<b>72,6 %</b>	<b>3.350</b>	<b>74,6 %</b>	<b>3.846</b>	<b>73,2 %</b>	<b>4.319</b>	<b>73,9 %</b>	<b>4.474</b>	<b>73,4 %</b>	<b>4.547</b>	<b>73,1 %</b>
Enfermería	199	74,4 %	869	81,5 %	883	80,1 %	976	82,3 %	839	81,6 %	802	82,9 %
Farmacia	1.053	71,5 %	1.134	72,0 %	1.121	72,3 %	1.077	72,6 %	1.067	72,6 %	1.048	71,9 %
Fisioterapia	50	60,0 %	353	67,4 %	365	61,4 %	334	62,6 %	320	62,8 %	238	57,6 %
Medicina	210	67,1 %	429	64,6 %	642	64,2 %	852	64,0 %	1.054	65,9 %	1.254	66,2 %
Odontología	28	53,6 %	60	60,0 %	87	60,9 %	115	66,1 %	147	66,7 %	143	70,6 %
Psicología	208	84,6 %	404	82,9 %	601	81,0 %	774	80,1 %	853	78,4 %	861	78,0 %
Terapia Ocupacional	48	83,3 %	101	88,1 %	147	83,0 %	191	82,7 %	194	83,0 %	201	83,1 %

**Tabla nº 2. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Ciencias de la Salud en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>CATALUÑA: Universidad de Barcelona</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>5.493</b>	<b>74,5 %</b>	<b>7.626</b>	<b>73,7 %</b>	<b>9.136</b>	<b>72,8 %</b>	<b>9.943</b>	<b>72,1 %</b>	<b>10.167</b>	<b>71,9 %</b>	<b>10.235</b>	<b>72,7 %</b>
Ciencias de la Actividad Física y el	326	27,6 %	519	27,9 %	694	26,2 %	736	23,5 %	732	23,6 %	732	22,4 %
Ciencias Médicas Básicas	104	74,0 %	171	76,6 %	133	77,4 %	99	77,8 %	49	79,6 %	-	-
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	78	60,3 %	160	69,4 %	214	65,9 %	274	67,5 %	306	68,3 %	310	68,1 %
Enfermería	1.057	83,4 %	1.556	81,8 %	2.047	82,7 %	2.192	82,2 %	2.220	82,4 %	2.279	84,3 %
Farmacia	1.409	74,7 %	1.755	74,6 %	1.918	74,0 %	1.997	73,1 %	1.940	73,6 %	1.935	74,6 %
Medicina	506	70,2 %	790	69,7 %	1.050	69,1 %	1.306	68,5 %	1.530	68,5 %	1.564	69,0 %
Nutrición Humana y Dietética	84	76,2 %	154	82,5 %	204	83,8 %	270	82,2 %	307	80,5 %	308	78,6 %
Odontología	235	73,6 %	325	75,4 %	434	75,3 %	541	76,2 %	569	76,3 %	595	75,8 %
Podología	146	66,4 %	204	73,5 %	274	68,6 %	326	69,0 %	357	70,0 %	354	67,2 %
Psicología	1.548	80,9 %	1.992	79,1 %	2.168	78,5 %	2.202	77,9 %	2.134	76,7 %	2.114	78,0 %
<b>COMUNIDAD VALENCIANA Universidad de Valencia (Estudi General)</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>3.950</b>	<b>70,5 %</b>	<b>6.165</b>	<b>70,6 %</b>	<b>7.844</b>	<b>71,3 %</b>	<b>9.006</b>	<b>71,0 %</b>	<b>9.365</b>	<b>70,7 %</b>	<b>9.540</b>	<b>71,0 %</b>
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	85	68,2 %	134	65,7 %	162	68,5 %	189	66,7 %	201	62,2 %	225	63,6 %
Enfermería	501	81,0 %	987	81,1 %	1.358	82,1 %	1.712	79,9 %	1.602	79,8 %	1.619	80,7 %
Farmacia	634	60,9 %	886	63,5 %	1.045	64,6 %	1.149	64,6 %	1.150	67,8 %	1.172	68,3 %
Fisioterapia	475	61,1 %	676	60,1 %	769	57,9 %	744	54,7 %	728	51,8 %	717	50,2 %
Logopedia	72	93,1 %	143	93,7 %	215	92,1 %	284	91,5 %	283	89,8 %	278	90,6 %
Medicina	336	61,3 %	997	63,1 %	1.301	65,0 %	1.606	66,1 %	1.915	66,1 %	1.973	66,3 %
Nutrición Humana y Dietética	367	77,1 %	480	78,5 %	566	75,6 %	541	71,7 %	559	71,7 %	567	70,9 %
Odontología	460	72,4 %	386	72,0 %	378	73,0 %	368	73,4 %	387	76,0 %	386	74,4 %
Óptica y Optometría	76	77,6 %	132	65,2 %	187	64,7 %	217	68,2 %	249	67,9 %	247	71,3 %
Podología	61	65,6 %	105	73,3 %	147	71,4 %	203	72,9 %	234	70,5 %	250	70,4 %
Psicología	883	74,3 %	1.239	73,9 %	1.668	74,0 %	1.903	74,3 %	1.927	73,6 %	1.932	74,5 %
<b>EXTREMADURA: Universidad de Extremadura</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.531</b>	<b>73,7 %</b>	<b>2.251</b>	<b>72,6 %</b>	<b>2.943</b>	<b>72,1 %</b>	<b>3.385</b>	<b>71,2 %</b>	<b>3.478</b>	<b>70,7 %</b>	<b>3.541</b>	<b>71,1 %</b>
Enfermería	645	79,4 %	967	78,5 %	1.255	78,2 %	1.434	77,8 %	1.332	77,5 %	1.358	78,6 %
Fisioterapia	126	68,3 %	183	67,8 %	231	65,4 %	238	68,1 %	219	62,1 %	210	58,1 %
Medicina	302	68,5 %	444	66,9 %	584	65,9 %	724	62,7 %	838	64,7 %	849	64,4 %
Podología	119	71,4 %	168	70,2 %	223	70,9 %	235	71,1 %	256	70,7 %	248	70,2 %
Terapia Ocupacional	122	87,7 %	181	86,2 %	244	84,8 %	251	82,9 %	251	81,7 %	265	80,8 %
Veterinaria	217	60,8 %	308	58,8 %	406	59,4 %	503	60,4 %	582	62,2 %	611	64,3 %
<b>GALICIA: Universidad de Santiago de Compostela</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.657</b>	<b>75,2 %</b>	<b>2.939</b>	<b>72,9 %</b>	<b>4.256</b>	<b>73,3 %</b>	<b>5.170</b>	<b>72,0 %</b>	<b>5.940</b>	<b>71,9 %</b>	<b>6.507</b>	<b>71,2 %</b>
Enfermería	454	81,3 %	695	80,4 %	904	82,0 %	930	80,3 %	919	81,1 %	895	82,2 %
Farmacia	245	71,8 %	454	70,5 %	676	69,5 %	848	69,0 %	1.022	69,4 %	1.116	67,8 %
Medicina	388	66,8 %	770	65,1 %	1.216	66,5 %	1.624	66,3 %	2.000	67,2 %	2.349	66,4 %
Nutrición Humana y Dietética	36	80,6 %	61	80,3 %	111	77,5 %	159	73,0 %	180	71,1 %	207	71,0 %
Odontología	38	71,1 %	79	67,1 %	117	70,9 %	150	71,3 %	196	70,9 %	215	69,8 %
Óptica y Optometría	71	76,1 %	170	70,6 %	259	73,0 %	304	74,3 %	335	71,9 %	342	73,7 %
Psicología	303	78,5 %	465	77,6 %	621	78,7 %	688	75,9 %	720	75,7 %	759	74,2 %
Veterinaria	122	77,0 %	245	73,9 %	352	71,3 %	467	73,0 %	568	73,8 %	624	75,3 %
<b>MADRID: Universidad Complutense de Madrid</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>5.513</b>	<b>76,1 %</b>	<b>8.408</b>	<b>76,0 %</b>	<b>10.692</b>	<b>75,6 %</b>	<b>11.854</b>	<b>75,4 %</b>	<b>11.938</b>	<b>75,3 %</b>	<b>12.460</b>	<b>75,3 %</b>
Enfermería	1.110	82,2 %	1.207	83,2 %	1.249	82,9 %	1.246	82,3 %	1.011	82,3 %	1.084	83,1 %
Farmacia	377	71,1 %	963	73,6 %	1.548	73,2 %	1.976	73,7 %	2.231	73,6 %	2.331	74,0 %
Fisioterapia	101	65,3 %	187	61,0 %	320	56,3 %	333	59,5 %	276	58,7 %	296	61,1 %
Logopedia	193	92,2 %	294	94,6 %	423	93,6 %	436	91,7 %	427	91,3 %	414	92,5 %
Medicina	1.440	71,0 %	2.255	70,6 %	2.430	69,6 %	2.429	68,3 %	2.388	68,3 %	2.394	68,1 %
Nutrición Humana y Dietética	90	77,8 %	166	79,5 %	272	80,5 %	355	78,9 %	409	79,5 %	449	79,1 %
Odontología	205	67,8 %	311	67,5 %	396	68,4 %	470	71,7 %	479	73,1 %	504	74,0 %
Óptica y Optometría	312	72,8 %	457	75,5 %	607	76,4 %	715	76,8 %	713	77,4 %	745	76,9 %
Podología	55	80,0 %	99	71,7 %	198	71,2 %	264	71,2 %	265	68,7 %	305	71,8 %
Psicología	1.362	76,5 %	1.940	77,8 %	2.357	77,9 %	2.496	77,9 %	2.453	77,3 %	2.528	76,6 %
Terapia Ocupacional	92	91,3 %	178	91,6 %	336	89,0 %	381	89,0 %	377	89,9 %	367	87,2 %
Veterinaria	176	80,1 %	351	75,2 %	556	75,5 %	753	74,8 %	909	75,5 %	1.043	75,8 %

**Tabla nº 2. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Ciencias de la Salud en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>MURCIA: Universidad de Murcia</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>2.078</b>	<b>72,9 %</b>	<b>3.586</b>	<b>72,3 %</b>	<b>4.736</b>	<b>71,3 %</b>	<b>5.424</b>	<b>70,3 %</b>	<b>5.824</b>	<b>70,1 %</b>	<b>6.012</b>	<b>69,5 %</b>
Enfermería	712	77,2 %	1.217	76,0 %	1.507	75,0 %	1.544	74,7 %	1.522	74,6 %	1.432	75,1 %
Farmacia	96	66,7 %	143	67,1 %	189	70,9 %	236	69,9 %	246	69,5 %	251	70,5 %
Fisioterapia	105	60,0 %	208	60,6 %	291	59,5 %	368	54,1 %	392	50,5 %	398	46,7 %
Logopedia	197	93,4 %	291	93,5 %	364	92,6 %	391	90,5 %	380	88,4 %	375	88,3 %
Medicina	204	56,4 %	429	56,9 %	688	57,7 %	923	59,0 %	1.144	60,3 %	1.345	60,7 %
Nutrición Humana y Dietética	57	78,9 %	113	78,8 %	157	75,2 %	203	73,9 %	216	75,0 %	227	74,0 %
Odontología	39	61,5 %	81	61,7 %	119	61,3 %	154	63,6 %	191	66,5 %	195	65,6 %
Óptica y Optometría	147	68,7 %	256	69,1 %	289	70,6 %	298	71,5 %	325	71,1 %	302	70,2 %
Psicología	426	71,6 %	647	73,3 %	811	72,1 %	894	71,5 %	896	73,8 %	924	72,4 %
Veterinaria	95	67,4 %	201	68,7 %	321	70,1 %	413	72,2 %	512	72,1 %	563	73,5 %
<b>NAVARRA Universidad Pública de Navarra</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>146</b>	<b>85,6 %</b>	<b>283</b>	<b>82,0 %</b>	<b>472</b>	<b>79,7 %</b>	<b>578</b>	<b>79,6 %</b>	<b>612</b>	<b>78,3 %</b>	<b>633</b>	<b>74,4 %</b>
Enfermería	98	93,9 %	186	91,9 %	293	88,7 %	370	88,6 %	390	87,2 %	389	84,1 %
Fisioterapia	48	68,8 %	97	62,9 %	179	64,8 %	208	63,5 %	222	62,6 %	244	59,0 %
<b>PAÍS VASCO: Euskal Herriko Unibertsitatea</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>1.346</b>	<b>77,2 %</b>	<b>2.613</b>	<b>76,9 %</b>	<b>4.107</b>	<b>76,9 %</b>	<b>4.876</b>	<b>75,6 %</b>	<b>5.468</b>	<b>75,5 %</b>	<b>5.911</b>	<b>75,1 %</b>
Enfermería	382	84,3 %	748	83,7 %	1.337	83,5 %	1.500	82,2 %	1.536	83,5 %	1.536	82,9 %
Farmacia	153	75,2 %	273	74,7 %	404	73,5 %	524	73,1 %	658	73,4 %	726	72,7 %
Fisioterapia	-	-	66	54,5 %	119	60,5 %	178	56,2 %	241	57,7 %	234	59,0 %
Medicina	277	67,9 %	668	69,3 %	1.001	69,6 %	1.285	69,2 %	1.565	69,2 %	1.877	69,7 %
Nutrición Humana y Dietética	53	81,1 %	112	80,4 %	234	83,3 %	250	80,4 %	258	80,2 %	258	77,1 %
Odontología	34	67,6 %	78	73,1 %	131	72,5 %	165	75,8 %	195	73,8 %	209	77,0 %
Psicología	447	77,9 %	668	79,9 %	881	77,8 %	974	77,6 %	1.015	77,5 %	1.071	77,9 %
<b>LA RIOJA: Universidad de La Rioja</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>78</b>	<b>79,5 %</b>	<b>141</b>	<b>85,1 %</b>	<b>214</b>	<b>86,0 %</b>	<b>285</b>	<b>89,1 %</b>	<b>309</b>	<b>87,1 %</b>	<b>316</b>	<b>88,3 %</b>
Enfermería	78	79,5 %	141	85,1 %	214	86,0 %	285	89,1 %	309	87,1 %	316	88,3 %
<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>												
<b>Total Ciencias de la Salud.</b>	<b>17.165</b>	<b>68,7 %</b>	<b>24.022</b>	<b>70,1 %</b>	<b>27.477</b>	<b>70,6 %</b>	<b>30.455</b>	<b>70,7 %</b>	<b>31.370</b>	<b>70,6 %</b>	<b>33.091</b>	<b>70,7 %</b>
Psicología	17.165	68,7 %	24.022	70,1 %	27.477	70,6 %	30.455	70,7 %	31.370	70,6 %	33.091	70,7 %

**Fuente: Estadísticas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia**

**Tabla nº 3 . Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Artes y Humanidades en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>ANDALUCÍA: Universidad de Granada</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>1.457</b>	<b>61,7 %</b>	<b>2.749</b>	<b>63,9 %</b>	<b>3.813</b>	<b>64,8 %</b>	<b>4.961</b>	<b>65,2 %</b>	<b>5.548</b>	<b>65,6 %</b>	<b>5.991</b>	<b>65,1 %</b>
Arqueología	-	-	-	-	-	-	57	70,2 %	104	60,6 %	154	61,0 %
Bellas Artes	229	69,4 %	435	66,0 %	642	64,5 %	827	65,3 %	880	65,9 %	955	64,7 %
Conservación y Restauración de	53	77,4 %	97	79,4 %	134	79,1 %	169	78,7 %	191	78,0 %	213	73,7 %
Estudios Árabes e Islámicos	34	70,6 %	62	61,3 %	89	60,7 %	110	61,8 %	133	65,4 %	129	67,4 %
Estudios Franceses	75	74,7 %	128	78,9 %	170	77,6 %	199	79,4 %	215	78,1 %	214	77,6 %
Estudios Ingleses	145	64,8 %	286	67,8 %	404	68,3 %	529	69,9 %	608	71,9 %	665	73,7 %
Filología Clásica	38	52,6 %	66	65,2 %	93	68,8 %	119	66,4 %	130	64,6 %	116	69,0 %
Filología Hispánica	71	73,2 %	130	73,1 %	198	76,3 %	265	76,2 %	294	76,9 %	319	76,5 %
Filosofía	69	34,8 %	130	37,7 %	158	38,6 %	197	36,5 %	224	33,9 %	262	33,6 %
Historia del Arte	145	70,3 %	244	70,1 %	319	70,2 %	404	69,8 %	452	67,9 %	491	65,4 %
Historia	157	27,4 %	275	29,5 %	370	30,3 %	478	27,8 %	523	29,6 %	579	30,9 %
Historia y Ciencias de la Música	75	38,7 %	123	46,3 %	165	44,8 %	206	43,7 %	232	43,1 %	243	42,8 %
Lenguas Modernas y sus Literaturas	64	70,3 %	131	72,5 %	205	73,7 %	272	75,4 %	294	74,8 %	320	75,6 %
Literaturas Comparadas	32	56,3 %	55	65,5 %	87	63,2 %	110	63,6 %	137	62,0 %	160	67,5 %
Traducción e Interpretación	270	71,1 %	533	74,9 %	779	76,6 %	1.019	77,9 %	1.131	79,6 %	1.171	78,7 %
<b>ARAGÓN: Universidad de Zaragoza</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>773</b>	<b>61,3 %</b>	<b>1.255</b>	<b>61,8 %</b>	<b>1.672</b>	<b>62,0 %</b>	<b>2.008</b>	<b>60,6 %</b>	<b>2.169</b>	<b>60,1 %</b>	<b>2.219</b>	<b>60,2 %</b>
Bellas Artes	125	70,4 %	168	69,0 %	188	71,8 %	172	68,0 %	171	71,3 %	174	67,8 %
Estudios Clásicos	25	68,0 %	60	63,3 %	75	65,3 %	82	58,5 %	80	66,3 %	64	75,0 %
Estudios Ingleses	106	80,2 %	194	82,5 %	286	81,5 %	366	80,3 %	396	76,3 %	407	76,7 %
Filología Hispánica	64	75,0 %	115	77,4 %	176	76,1 %	237	75,9 %	266	74,4 %	283	72,4 %
Filosofía	122	46,7 %	139	46,0 %	153	42,5 %	170	39,4 %	180	38,9 %	181	43,6 %
Historia	170	34,7 %	300	32,0 %	413	30,5 %	531	30,9 %	573	31,2 %	599	31,7 %
Historia del Arte	115	74,8 %	196	74,0 %	263	74,9 %	296	73,6 %	331	74,3 %	333	73,6 %
Lenguas Modernas	46	73,9 %	83	81,9 %	118	82,2 %	154	83,1 %	172	77,3 %	178	77,5 %
<b>ASTURIAS: Universidad de Oviedo</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>657</b>	<b>55,1 %</b>	<b>1.068</b>	<b>58,6 %</b>	<b>1.463</b>	<b>59,2 %</b>	<b>1.771</b>	<b>60,4 %</b>	<b>1.873</b>	<b>61,2 %</b>	<b>1.953</b>	<b>60,8 %</b>
Estudios Clásicos y Románicos	10	80,0 %	21	71,4 %	36	69,4 %	45	71,1 %	54	70,4 %	50	72,0 %
Estudios Ingleses	164	72,6 %	278	74,1 %	377	74,5 %	432	77,3 %	450	76,2 %	456	72,4 %
Filosofía	58	43,1 %	76	42,1 %	102	39,2 %	124	37,1 %	121	34,7 %	141	37,6 %
Geografía y Ordenación del Territorio	51	19,6 %	68	19,1 %	93	23,7 %	101	23,8 %	88	25,0 %	80	23,8 %
Historia	145	29,7 %	221	28,1 %	281	29,9 %	306	31,4 %	329	29,5 %	332	29,5 %
Historia del Arte	97	76,3 %	136	76,5 %	162	75,9 %	185	72,4 %	181	71,8 %	179	70,9 %
Historia y Ciencias de la Música	35	42,9 %	55	58,2 %	81	55,6 %	94	51,1 %	90	51,1 %	94	57,4 %
Lengua Española y sus Literaturas	53	69,8 %	114	75,4 %	171	71,3 %	218	70,2 %	253	72,7 %	260	72,3 %
Lenguas Modernas y sus Literaturas	44	70,5 %	99	76,8 %	160	77,5 %	266	76,3 %	307	79,5 %	361	78,1 %
<b>BALEARES: Universidad de las Illes Balear</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>636</b>	<b>62,9 %</b>	<b>852</b>	<b>63,3 %</b>	<b>1.028</b>	<b>60,8 %</b>	<b>1.107</b>	<b>59,9 %</b>	<b>1.071</b>	<b>59,7 %</b>	<b>1.032</b>	<b>60,6 %</b>
Estudios Ingleses	152	77,6 %	195	76,4 %	228	79,4 %	235	77,4 %	243	77,4 %	257	78,2 %
Filosofía	70	44,3 %	105	45,7 %	138	39,1 %	155	34,8 %	140	35,0 %	124	38,7 %
Historia del Arte	99	70,7 %	130	76,2 %	159	74,2 %	175	77,7 %	167	76,6 %	163	75,5 %
Historia	137	32,8 %	187	33,2 %	221	29,0 %	232	30,2 %	236	31,8 %	219	32,4 %
Lengua y Literatura Catalanas	84	73,8 %	107	72,0 %	130	68,5 %	135	66,7 %	121	69,4 %	108	68,5 %
Lengua y Literatura Españolas	94	78,7 %	128	81,3 %	152	78,3 %	175	74,9 %	164	70,1 %	161	67,1 %
<b>CANARIAS: Universidad de La Laguna.</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>960</b>	<b>57,1 %</b>	<b>1.517</b>	<b>56,2 %</b>	<b>1.854</b>	<b>58,5 %</b>	<b>2.013</b>	<b>59,1 %</b>	<b>2.074</b>	<b>60,5 %</b>	<b>2.000</b>	<b>62,0 %</b>
Bellas Artes	227	58,1 %	389	56,3 %	489	58,9 %	356	62,1 %	393	64,4 %	375	64,3 %
Conservación y Restauración de	-	-	-	-	-	-	67	71,6 %	103	76,7 %	113	79,6 %
Diseño	-	-	-	-	-	-	154	54,5 %	179	57,5 %	190	63,2 %
Español: Lengua y Literatura	107	72,9 %	166	74,1 %	212	75,9 %	230	74,3 %	226	74,3 %	236	76,3 %
Estudios Clásicos	28	64,3 %	48	47,9 %	45	53,3 %	57	56,1 %	64	54,7 %	47	68,1 %
Estudios Francófonos Aplicados	49	77,6 %	57	80,7 %	73	80,8 %	83	72,3 %	97	78,4 %	86	77,9 %
Estudios Ingleses	232	60,8 %	381	56,4 %	491	59,9 %	522	59,0 %	502	61,8 %	484	64,5 %
Filosofía	72	38,9 %	106	36,8 %	123	39,8 %	124	46,0 %	109	40,4 %	111	38,7 %
Historia	144	34,7 %	188	34,0 %	220	36,4 %	229	34,1 %	217	31,8 %	191	27,7 %
Historia del Arte	101	62,4 %	182	67,6 %	201	64,7 %	191	68,6 %	184	64,1 %	167	60,5 %



**Tabla nº 3 . Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Artes y Humanidades en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>CASTILLA-LA MANCHA Universidad de Castilla-La Mancha</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>1.182</b>	<b>61,5 %</b>	<b>1.655</b>	<b>58,9 %</b>	<b>1.919</b>	<b>60,9 %</b>	<b>2.005</b>	<b>60,7 %</b>	<b>1.972</b>	<b>61,2 %</b>	<b>1.828</b>	<b>60,5 %</b>
Bellas Artes	128	60,2 %	257	59,1 %	349	61,0 %	389	57,3 %	397	60,5 %	359	57,9 %
Español: Lengua y Literatura	150	76,0 %	170	75,3 %	182	75,8 %	187	78,1 %	168	76,2 %	149	73,2 %
Estudios Ingleses	317	71,6 %	376	69,9 %	394	69,3 %	406	69,0 %	408	71,1 %	378	69,6 %
Geografía y Ordenación del Territorio	54	37,0 %	88	33,0 %	99	33,3 %	85	34,1 %	71	31,0 %	59	27,1 %
Historia del Arte	95	77,9 %	129	69,0 %	150	69,3 %	151	68,2 %	137	65,7 %	142	72,5 %
Historia	224	33,0 %	267	31,5 %	267	34,5 %	257	33,5 %	260	32,7 %	229	30,1 %
Humanidades: Historia Cultural	59	45,8 %	78	41,0 %	80	46,3 %	78	46,2 %	71	49,3 %	69	47,8 %
Humanidades y Estudios Sociales	55	69,1 %	108	57,4 %	137	62,0 %	138	63,0 %	134	58,2 %	123	57,7 %
Humanidades y Patrimonio	55	67,3 %	100	64,0 %	150	64,0 %	173	63,0 %	169	62,1 %	160	62,5 %
Lenguas y Literaturas Modernas,	45	86,7 %	82	86,6 %	111	87,4 %	141	84,4 %	157	84,7 %	160	83,8 %
<b>CASTILLA-LEÓN: Universidad de Salamanca</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>1.120</b>	<b>63,4 %</b>	<b>1.912</b>	<b>63,4 %</b>	<b>2.572</b>	<b>64,7 %</b>	<b>3.157</b>	<b>64,4 %</b>	<b>3.456</b>	<b>64,6 %</b>	<b>3.603</b>	<b>64,6 %</b>
Bellas Artes	157	57,3 %	292	63,0 %	439	63,6 %	568	64,4 %	598	65,9 %	608	66,1 %
Estudios Alemanes	14	71,4 %	54	66,7 %	87	77,0 %	100	76,0 %	119	73,9 %	116	75,9 %
Estudios Árabes e Islámicos	14	57,1 %	46	65,2 %	50	66,0 %	59	62,7 %	58	65,5 %	54	75,9 %
Estudios de Asia Oriental	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	73	58,9 %
Estudios Franceses	25	88,0 %	60	78,3 %	74	82,4 %	83	80,7 %	88	81,8 %	92	75,0 %
Estudios Hebreos y Arameos	3	33,3 %	7	42,9 %	10	70,0 %	15	40,0 %	12	50,0 %	11	36,4 %
Estudios Ingleses	186	66,1 %	309	68,3 %	422	71,3 %	544	72,2 %	625	73,9 %	632	75,8 %
Estudios Italianos	8	62,5 %	19	68,4 %	26	73,1 %	33	66,7 %	36	75,0 %	41	75,6 %
Estudios Portugueses y Brasileños	5	60,0 %	13	38,5 %	20	45,0 %	20	55,0 %	18	66,7 %	22	63,6 %
Filología Clásica	28	50,0 %	58	60,3 %	78	56,4 %	78	61,5 %	79	58,2 %	82	63,4 %
Filología Hispánica	95	80,0 %	210	73,8 %	294	77,6 %	379	76,5 %	425	77,6 %	451	76,7 %
Filosofía	63	39,7 %	98	38,8 %	131	40,5 %	160	39,4 %	192	35,9 %	212	34,4 %
Geografía	17	29,4 %	28	25,0 %	32	34,4 %	35	25,7 %	37	21,6 %	39	25,6 %
Historia del Arte	96	62,5 %	138	68,8 %	172	69,2 %	209	68,4 %	230	68,3 %	213	68,5 %
Historia	101	32,7 %	168	29,8 %	232	32,8 %	288	31,9 %	345	32,2 %	355	31,3 %
Historia y Ciencias de la Música	33	45,5 %	68	48,5 %	114	46,5 %	146	46,6 %	150	46,0 %	150	46,0 %
Humanidades	15	40,0 %	20	40,0 %	32	46,9 %	41	56,1 %	48	62,5 %	55	65,5 %
Lenguas, Literaturas y Culturas	6	83,3 %	26	69,2 %	44	65,9 %	52	73,1 %	69	73,9 %	72	77,8 %
Traducción e Interpretación	254	82,3 %	298	82,2 %	315	82,9 %	347	81,3 %	327	80,1 %	325	79,1 %
<b>CATALUÑA: Universidad de Barcelona</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>4.268</b>	<b>64,3 %</b>	<b>5.973</b>	<b>63,5 %</b>	<b>6.956</b>	<b>63,1 %</b>	<b>7.525</b>	<b>61,8 %</b>	<b>7.496</b>	<b>61,0 %</b>	<b>7.378</b>	<b>61,7 %</b>
Arqueología	88	52,3 %	152	56,6 %	209	57,9 %	273	56,0 %	303	56,4 %	318	58,2 %
Bellas Artes	504	71,6 %	802	70,6 %	1.058	70,3 %	1.139	69,8 %	1.146	69,0 %	1.111	71,6 %
Cine y Medios Audiovisuales	178	47,2 %	267	42,7 %	352	43,2 %	379	42,2 %	456	39,0 %	440	42,7 %
Conservación-Restauración de Bienes	78	85,9 %	131	87,8 %	166	88,6 %	180	86,1 %	177	85,9 %	180	88,3 %
Diseño	74	74,3 %	125	77,6 %	152	77,0 %	176	76,7 %	179	77,7 %	246	72,8 %
Estudios Árabes y Hebreos	87	70,1 %	111	68,5 %	101	76,2 %	100	68,0 %	84	58,3 %	86	62,8 %
Estudios Ingleses	502	75,9 %	626	78,1 %	654	77,8 %	671	75,6 %	652	75,0 %	644	74,2 %
Estudios Literarios	201	60,2 %	281	60,1 %	321	66,4 %	374	69,3 %	402	70,9 %	408	70,8 %
Filología Catalana	220	72,7 %	262	71,0 %	237	72,2 %	216	71,8 %	168	66,1 %	169	63,9 %
Filología Clásica	109	55,0 %	138	60,9 %	149	63,1 %	150	59,3 %	134	57,5 %	118	58,5 %
Filología Hispánica	378	77,2 %	484	76,0 %	516	74,8 %	506	75,1 %	476	74,4 %	457	73,5 %
Filología Románica	37	62,2 %	38	57,9 %	35	65,7 %	32	53,1 %	16	50,0 %	10	40,0 %
Filosofía	280	40,7 %	431	38,1 %	521	38,2 %	626	38,3 %	630	39,0 %	610	38,7 %
Historia	655	35,4 %	930	34,3 %	1.140	32,6 %	1.250	31,8 %	1.228	31,8 %	1.161	31,1 %
Historia del Arte	545	80,6 %	745	80,9 %	817	80,0 %	869	78,8 %	858	78,9 %	826	78,7 %
Lenguas y Literaturas Modernas	240	81,7 %	327	77,4 %	376	80,9 %	416	80,3 %	427	81,5 %	413	81,4 %
Lingüística	92	58,7 %	123	67,5 %	152	69,1 %	168	70,2 %	160	68,8 %	171	69,6 %
<b>COMUNIDAD VALENCIANA Universidad de Valencia (Estudi General)</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>2.112</b>	<b>60,7 %</b>	<b>3.008</b>	<b>61,1 %</b>	<b>3.838</b>	<b>61,4 %</b>	<b>4.323</b>	<b>61,8 %</b>	<b>4.416</b>	<b>61,4 %</b>	<b>4.432</b>	<b>61,5 %</b>
Estudios Hispánicos, Lengua Española	219	74,4 %	287	77,4 %	364	78,3 %	408	77,5 %	401	76,6 %	396	77,3 %
Estudios Ingleses	374	74,3 %	514	75,9 %	629	76,5 %	720	78,3 %	747	77,6 %	738	78,9 %
Filología Catalana	136	64,7 %	201	67,2 %	249	66,7 %	275	65,8 %	251	63,7 %	248	64,9 %
Filología Clásica	98	68,4 %	116	69,0 %	146	64,4 %	165	63,0 %	179	68,7 %	182	68,1 %
Filosofía	116	39,7 %	234	36,8 %	323	38,7 %	408	41,4 %	427	41,9 %	424	42,0 %
Historia del Arte	375	67,5 %	506	68,8 %	656	68,6 %	696	67,0 %	690	65,5 %	677	64,5 %
Historia	523	34,6 %	733	33,4 %	910	33,1 %	961	33,0 %	979	33,0 %	987	32,0 %
Lenguas Modernas y sus Literaturas	134	70,9 %	200	76,0 %	251	77,3 %	310	76,5 %	322	75,5 %	356	78,1 %
Traducción y Mediación	137	81,8 %	217	82,9 %	310	83,5 %	380	83,7 %	420	82,1 %	424	80,9 %



**Tabla nº 3 . Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Artes y Humanidades en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>EXTREMADURA: Universidad de Extremadura</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>387</b>	<b>57,9 %</b>	<b>605</b>	<b>60,0 %</b>	<b>773</b>	<b>58,2 %</b>	<b>866</b>	<b>60,2 %</b>	<b>843</b>	<b>60,3 %</b>	<b>825</b>	<b>60,4 %</b>
Estudios Ingleses	79	86,1 %	115	86,1 %	151	88,1 %	177	84,7 %	186	82,3 %	191	79,1 %
Filología Clásica	17	52,9 %	23	52,2 %	32	59,4 %	27	70,4 %	27	66,7 %	42	61,9 %
Filología Hispánica	57	71,9 %	85	76,5 %	94	73,4 %	126	70,6 %	119	75,6 %	120	77,5 %
Geografía y Ordenación del Territorio	35	40,0 %	62	41,9 %	82	37,8 %	91	36,3 %	95	35,8 %	77	36,4 %
Historia del Arte y Patrimonio	60	55,0 %	82	68,3 %	100	66,0 %	121	66,9 %	123	70,7 %	113	68,1 %
Historia y Patrimonio Histórico	99	28,3 %	160	29,4 %	200	31,5 %	217	31,8 %	197	30,5 %	187	29,4 %
Lenguas y Literaturas Modernas-Francés	20	85,0 %	39	74,4 %	47	63,8 %	55	70,9 %	51	68,6 %	50	74,0 %
Lenguas y Literaturas Modernas-	20	70,0 %	39	74,4 %	47	68,1 %	52	78,8 %	45	68,9 %	45	68,9 %
<b>GALICIA: Universidad de Santiago de Compostela</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>1.109</b>	<b>62,0 %</b>	<b>1.525</b>	<b>62,9 %</b>	<b>1.881</b>	<b>63,2 %</b>	<b>2.116</b>	<b>63,0 %</b>	<b>2.248</b>	<b>62,3 %</b>	<b>2.315</b>	<b>62,3 %</b>
Ciencias de la Cultura y Difusión	21	42,9 %	28	71,4 %	36	75,0 %	40	70,0 %	71	62,0 %	68	67,6 %
Filología Clásica	28	67,9 %	43	72,1 %	57	71,9 %	64	76,6 %	61	73,8 %	64	70,3 %
Filosofía	121	43,8 %	180	39,4 %	190	37,9 %	180	35,0 %	174	35,6 %	185	37,3 %
Historia del Arte	143	71,3 %	219	67,6 %	279	71,0 %	345	68,7 %	366	67,8 %	387	66,1 %
Historia	223	43,9 %	326	44,5 %	409	43,3 %	443	42,2 %	451	38,4 %	471	36,1 %
Lenguas y Literaturas Modernas	99	69,7 %	156	73,1 %	212	72,6 %	253	71,9 %	282	75,5 %	291	75,6 %
Lengua y Literatura Españolas	123	77,2 %	170	80,6 %	224	81,3 %	246	79,3 %	261	76,6 %	259	78,0 %
Lengua y Literatura Gallegas	76	75,0 %	89	74,2 %	98	67,3 %	98	68,4 %	118	69,5 %	124	66,1 %
Lengua y Literatura Inglesas	275	67,6 %	314	72,3 %	376	72,3 %	447	72,9 %	464	72,0 %	466	75,8 %
<b>MADRID: Universidad Complutense de Madrid</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>3.333</b>	<b>66,5 %</b>	<b>5.076</b>	<b>65,7 %</b>	<b>6.753</b>	<b>65,1 %</b>	<b>7.766</b>	<b>65,0 %</b>	<b>8.068</b>	<b>65,3 %</b>	<b>8.513</b>	<b>64,6 %</b>
Arqueología	56	69,6 %	105	64,8 %	157	64,3 %	200	63,5 %	220	60,5 %	237	59,1 %
Bellas Artes	696	67,0 %	971	66,9 %	1.271	66,8 %	1.437	67,2 %	1.345	68,4 %	1.316	68,4 %
Conservación y Restauración del	-	-	59	86,4 %	111	89,2 %	161	89,4 %	202	90,6 %	217	89,4 %
Diseño	-	-	136	66,9 %	261	69,7 %	383	68,7 %	482	71,0 %	466	74,0 %
Español: Lengua y Literatura	311	71,1 %	473	70,4 %	579	72,4 %	638	72,6 %	646	72,6 %	706	69,4 %
Estudios Hispano-Alemanes	-	-	-	-	36	86,1 %	55	87,3 %	76	80,3 %	85	75,3 %
Estudios Ingleses	461	76,6 %	608	77,1 %	753	75,3 %	799	73,7 %	765	75,7 %	797	74,7 %
Estudios Semíticos e Islámicos	57	64,9 %	87	59,8 %	97	61,9 %	99	64,6 %	78	65,4 %	92	65,2 %
Filología Clásica	87	52,9 %	139	56,8 %	160	58,1 %	188	62,2 %	190	65,3 %	198	65,7 %
Filosofía	187	44,9 %	327	42,2 %	425	44,0 %	482	42,9 %	505	42,0 %	526	40,7 %
Historia	480	38,1 %	667	36,4 %	875	33,0 %	947	30,0 %	967	29,6 %	983	29,5 %
Historia del Arte	526	78,5 %	696	78,0 %	877	76,3 %	914	76,0 %	947	73,8 %	968	71,4 %
Lenguas Modernas y sus Literaturas	276	77,5 %	426	77,5 %	558	76,0 %	690	76,8 %	752	78,2 %	875	75,8 %
Lingüística y Lenguas Aplicadas	-	-	54	72,2 %	84	73,8 %	107	67,3 %	135	71,9 %	179	70,4 %
Literatura General y Comparada	-	-	-	-	50	54,0 %	115	68,7 %	169	68,0 %	240	69,6 %
Musicología	-	-	56	55,4 %	103	51,5 %	154	54,5 %	185	55,7 %	215	52,1 %
Traducción e Interpretación	196	81,6 %	272	80,9 %	356	80,6 %	397	80,4 %	378	80,4 %	367	81,5 %
<b>MURCIA: Universidad de Murcia</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>1.786</b>	<b>62,4 %</b>	<b>2.619</b>	<b>63,0 %</b>	<b>3.403</b>	<b>61,9 %</b>	<b>3.740</b>	<b>61,8 %</b>	<b>3.849</b>	<b>62,1 %</b>	<b>3.908</b>	<b>62,4 %</b>
Bellas Artes	191	64,4 %	288	65,3 %	377	63,9 %	413	62,2 %	428	63,6 %	443	63,7 %
Estudios Franceses	85	76,5 %	122	83,6 %	167	80,2 %	181	79,0 %	185	80,5 %	198	82,8 %
Estudios Ingleses	333	69,1 %	458	69,4 %	590	69,8 %	621	70,9 %	643	73,1 %	677	73,0 %
Filología Clásica	78	60,3 %	113	64,6 %	147	61,9 %	179	62,0 %	184	64,1 %	167	64,1 %
Filosofía	121	45,5 %	183	39,9 %	227	39,2 %	240	38,3 %	205	38,5 %	217	36,9 %
Geografía y Ordenación del Territorio	81	28,4 %	127	24,4 %	159	22,6 %	194	27,8 %	207	28,0 %	197	28,4 %
Historia del Arte	198	68,2 %	299	68,6 %	386	63,5 %	430	65,6 %	450	64,4 %	436	64,4 %
Historia	261	32,2 %	371	36,9 %	487	34,5 %	535	35,0 %	546	35,0 %	540	35,0 %
Lengua y Literatura Españolas	259	78,4 %	390	79,0 %	509	78,6 %	559	77,3 %	584	74,7 %	617	73,7 %
Traducción e Interpretación	179	83,2 %	268	80,6 %	354	82,5 %	388	81,2 %	417	78,9 %	416	79,3 %

**Tabla nº 3 . Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Artes y Humanidades en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>PAÍS VASCO: Euskal Herriko Unibertsitatea</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>1.022</b>	<b>66,4 %</b>	<b>1.795</b>	<b>66,2 %</b>	<b>2.507</b>	<b>65,4 %</b>	<b>3.054</b>	<b>63,7 %</b>	<b>3.353</b>	<b>63,2 %</b>	<b>3.422</b>	<b>63,3 %</b>
Arte	230	70,9 %	370	68,4 %	493	67,3 %	535	66,0 %	576	63,9 %	601	66,1 %
Conservación y Restauración de Bienes Culturales	68	77,9 %	117	79,5 %	162	79,0 %	186	78,0 %	194	71,6 %	187	69,5 %
Creación y Diseño	155	69,7 %	258	69,0 %	352	69,0 %	402	68,2 %	450	68,4 %	451	70,3 %
Estudios Ingleses	130	75,4 %	215	77,7 %	299	76,3 %	393	75,6 %	435	75,2 %	439	76,1 %
Estudios Vascos	74	59,5 %	145	65,5 %	214	65,9 %	257	63,4 %	292	65,8 %	293	63,5 %
Filología	78	78,2 %	147	75,5 %	197	74,6 %	245	71,8 %	278	73,0 %	307	72,0 %
Filosofía	53	49,1 %	95	45,3 %	143	42,0 %	191	39,3 %	214	39,7 %	213	33,3 %
Historia del Arte	49	71,4 %	102	74,5 %	153	75,2 %	196	72,4 %	227	72,7 %	226	73,0 %
Historia	123	35,0 %	217	33,6 %	309	30,7 %	412	30,6 %	444	30,4 %	449	30,5 %
Traducción e Interpretación	62	77,4 %	129	77,5 %	185	81,6 %	237	81,9 %	243	81,5 %	256	81,3 %
<b>LA RIOJA: Universidad de La Rioja</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>119</b>	<b>56,3 %</b>	<b>168</b>	<b>58,3 %</b>	<b>227</b>	<b>60,8 %</b>	<b>260</b>	<b>61,9 %</b>	<b>275</b>	<b>62,2 %</b>	<b>284</b>	<b>64,8 %</b>
Estudios Ingleses la Rioja	47	87,2 %	66	83,3 %	88	80,7 %	96	75,0 %	99	73,7 %	104	78,8 %
Geografía e Historia	42	28,6 %	58	27,6 %	75	30,7 %	86	36,0 %	90	33,3 %	95	33,7 %
Lengua y Literatura Hispánica la Rioja	30	46,7 %	44	61,4 %	64	68,8 %	78	74,4 %	86	79,1 %	85	82,4 %
<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>												
<b>Total Artes y Humanidades</b>	<b>19.180</b>	<b>53,6 %</b>	<b>25.358</b>	<b>55,0 %</b>	<b>26.787</b>	<b>55,5 %</b>	<b>28.210</b>	<b>55,3 %</b>	<b>29.254</b>	<b>54,6 %</b>	<b>31.613</b>	<b>53,8 %</b>
Antropología Social y Cultural	1.165	59,3 %	1.834	62,6 %	2.210	61,4 %	2.319	60,8 %	2.545	59,1 %	2.844	57,7 %
Estudios Ingleses. Lengua, Literatura y	2.782	68,9 %	4.032	70,5 %	4.532	71,1 %	4.962	70,8 %	5.182	71,0 %	5.588	70,0 %
Filosofía	1.648	29,8 %	2.140	32,0 %	2.304	32,8 %	2.512	32,9 %	2.624	33,5 %	2.915	33,0 %
Geografía e Historia	5.995	33,9 %	7.534	33,5 %	7.594	33,8 %	7.751	33,4 %	8.088	32,6 %	8.584	31,8 %
Historia del Arte	5.849	68,7 %	7.403	69,8 %	7.348	69,6 %	7.583	68,6 %	7.588	67,6 %	8.040	67,0 %
Lengua y Literatura Españolas	1.741	64,9 %	2.415	66,1 %	2.799	66,3 %	3.083	67,2 %	3.227	66,1 %	3.642	65,5 %

**Fuente: Estadísticas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia**

**Tabla nº 4. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Ciencias en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16**

ANDALUCÍA: Universidad de Granada	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
ANDALUCÍA: Universidad de Granada												
Total Ciencias	1.079	45,8 %	1.936	48,5 %	2.672	48,1 %	3.397	49,3 %	3.866	50,2 %	4.164	52,5 %
Biología	285	52,3 %	503	53,1 %	692	52,5 %	872	55,5 %	1.013	57,0 %	1.044	60,0 %
Bioquímica	57	64,9 %	88	64,8 %	133	61,7 %	185	64,9 %	203	61,6 %	212	62,7 %
Biotecnología	-	-	-	-	-	-	-	-	49	53,1 %	97	62,9 %
Ciencias Ambientales	155	37,4 %	261	38,3 %	348	37,9 %	436	38,8 %	496	41,1 %	533	44,5 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	-	-	62	67,7 %	117	68,4 %	170	63,5 %	220	65,9 %	249	68,3 %
Estadística	63	28,6 %	84	33,3 %	105	44,8 %	134	42,5 %	148	38,5 %	160	43,1 %
Física	101	22,8 %	181	23,8 %	240	21,3 %	299	24,7 %	371	24,8 %	399	25,6 %
Geología	73	30,1 %	106	35,8 %	149	35,6 %	170	35,3 %	198	39,9 %	225	38,2 %
Matemáticas	121	42,1 %	188	49,5 %	247	47,0 %	312	46,5 %	357	44,8 %	373	46,6 %
Óptica y Optometría	131	67,2 %	247	68,0 %	338	67,8 %	426	68,3 %	470	66,6 %	518	66,8 %
Química	93	51,6 %	170	51,2 %	226	48,7 %	288	47,9 %	341	47,2 %	354	51,1 %
ARAGÓN: Universidad de Zaragoza												
Total Ciencias	813	50,3 %	1.240	50,0 %	1.656	50,4 %	1.983	50,1 %	2.124	51,3 %	2.223	51,5 %
Biología	60	55,0 %	118	54,2 %	185	59,5 %	253	62,1 %	269	64,7 %	274	67,9 %
Ciencias Ambientales	161	42,2 %	196	42,9 %	237	44,3 %	255	46,3 %	247	47,0 %	242	40,1 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	93	69,9 %	141	68,8 %	188	64,9 %	219	61,2 %	244	62,3 %	248	59,3 %
Física	96	27,1 %	138	23,9 %	184	23,4 %	235	23,0 %	256	24,6 %	280	27,9 %
Geología	71	43,7 %	129	42,6 %	156	40,4 %	163	38,7 %	152	40,1 %	151	42,4 %
Matemáticas	67	50,7 %	108	43,5 %	152	39,5 %	196	40,3 %	221	40,7 %	218	45,4 %
Óptica y Optometría	105	70,5 %	144	73,6 %	194	73,2 %	207	75,4 %	206	75,2 %	227	74,9 %
Química	160	48,8 %	266	50,4 %	360	52,5 %	455	51,2 %	529	52,6 %	583	52,0 %
ASTURIAS: Universidad de Oviedo												
Total Ciencias	669	56,1 %	1.032	54,3 %	1.306	53,4 %	1.490	52,0 %	1.589	52,0 %	1.625	51,9 %
Biología	257	58,4 %	434	60,8 %	521	63,0 %	563	62,2 %	544	60,5 %	494	60,3 %
Biología	66	71,2 %	98	62,2 %	136	61,0 %	158	62,7 %	156	64,1 %	161	67,1 %
Física	75	29,3 %	97	27,8 %	121	24,8 %	139	31,7 %	153	34,0 %	174	31,0 %
Geología	38	44,7 %	68	42,6 %	94	38,3 %	123	39,0 %	133	45,1 %	158	49,4 %
Matemáticas	61	62,3 %	84	56,0 %	113	50,4 %	97	45,4 %	103	49,5 %	104	46,2 %
Química	172	58,7 %	251	52,6 %	294	54,8 %	320	52,8 %	363	54,0 %	357	57,1 %
BALEARES: Universidad de las Illes Balear												
Total Ciencias	465	53,3 %	633	52,6 %	832	51,7 %	845	51,7 %	879	52,2 %	897	52,6 %
Biología	199	56,8 %	244	58,6 %	297	58,2 %	343	57,1 %	372	58,1 %	367	59,1 %
Bioquímica	147	66,7 %	171	65,5 %	203	61,6 %	226	60,2 %	221	62,9 %	232	63,8 %
Física	53	22,6 %	99	18,2 %	114	23,7 %	131	27,5 %	135	24,4 %	137	23,4 %
Química	66	37,9 %	119	50,4 %	133	52,6 %	145	47,6 %	151	47,0 %	161	46,6 %
CANARIAS: Universidad de La Laguna.												
Total Ciencias	398	46,5 %	660	46,1 %	863	48,4 %	1.077	48,6 %	1.217	46,8 %	1.311	46,3 %
Biología	140	51,4 %	220	54,1 %	296	56,1 %	361	55,4 %	422	55,5 %	432	53,5 %
Ciencias Ambientales	-	-	-	-	-	-	31	35,5 %	67	40,3 %	105	54,3 %
Física	71	26,8 %	146	25,3 %	196	28,6 %	234	34,2 %	253	31,2 %	269	30,5 %
Matemáticas	69	53,6 %	125	51,2 %	158	51,3 %	215	51,2 %	233	45,5 %	255	45,5 %
Química	118	48,3 %	169	49,7 %	213	54,0 %	236	51,7 %	242	51,2 %	250	48,4 %
CASTILLA-LA MANCHA Universidad de Castilla-La Mancha												
Total Ciencias	363	60,6 %	609	60,3 %	789	58,0 %	978	57,0 %	1.055	56,4 %	1.086	57,9 %
Bioquímica	68	64,7 %	128	64,8 %	175	61,7 %	225	62,2 %	244	62,3 %	245	65,7 %
Ciencias Ambientales	117	56,4 %	173	53,2 %	216	49,1 %	285	45,6 %	307	44,3 %	305	44,9 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	78	74,4 %	141	66,7 %	180	68,9 %	219	70,8 %	220	70,5 %	245	65,7 %
Química	100	52,0 %	167	58,7 %	218	55,0 %	249	53,0 %	284	53,5 %	291	58,4 %

**Tabla nº 4. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Ciencias en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>CASTILLA-LEÓN: Universidad de Salamanca</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>772</b>	<b>51,7 %</b>	<b>1.266</b>	<b>50,3 %</b>	<b>1.661</b>	<b>49,8 %</b>	<b>1.941</b>	<b>50,2 %</b>	<b>2.106</b>	<b>50,0 %</b>	<b>2.252</b>	<b>50,0 %</b>
Biología	321	62,3 %	492	61,0 %	627	60,6 %	697	61,8 %	722	61,8 %	754	60,1 %
Biotechnología	74	64,9 %	117	65,0 %	149	63,8 %	159	59,1 %	162	58,0 %	162	54,9 %
Ciencias Ambientales	108	41,7 %	197	39,6 %	270	39,6 %	337	39,8 %	381	43,0 %	383	43,6 %
Estadística	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	64	43,8 %
Física	99	26,3 %	160	27,5 %	219	23,7 %	263	25,1 %	300	25,0 %	294	27,6 %
Geología	17	52,9 %	33	45,5 %	48	45,8 %	66	39,4 %	76	39,5 %	84	40,5 %
Matemáticas	91	42,9 %	125	39,2 %	134	36,6 %	142	43,0 %	147	46,3 %	150	44,7 %
Química	62	51,6 %	142	52,8 %	214	57,0 %	277	58,5 %	318	55,7 %	361	57,3 %
<b>CATALUÑA: Universidad de Barcelona</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>3.040</b>	<b>52,3 %</b>	<b>3.899</b>	<b>52,2 %</b>	<b>4.720</b>	<b>51,4 %</b>	<b>5.031</b>	<b>50,0 %</b>	<b>5.005</b>	<b>50,6 %</b>	<b>5.060</b>	<b>50,2 %</b>
Biología	537	68,2 %	702	67,2 %	796	67,2 %	796	64,8 %	782	66,6 %	758	66,5 %
Bioquímica	191	64,9 %	243	63,0 %	278	63,3 %	277	63,2 %	258	63,6 %	258	63,2 %
Biotechnología	208	57,7 %	277	53,8 %	334	56,3 %	348	55,7 %	357	52,4 %	353	55,2 %
Ciencias Ambientales	255	51,8 %	323	50,5 %	396	49,7 %	408	47,1 %	392	46,7 %	376	45,5 %
Ciencias Biomédicas	314	77,1 %	393	78,1 %	346	77,7 %	3	66,7 %	-	-	-	-
Ciencias Biomédicas	-	-	-	-	172	78,5 %	558	76,3 %	626	75,4 %	626	75,7 %
Física	447	22,8 %	568	26,9 %	754	24,1 %	866	25,6 %	844	27,1 %	878	27,0 %
Geología	143	45,5 %	171	41,5 %	203	41,9 %	225	44,4 %	248	45,2 %	221	42,1 %
Matemáticas	275	33,1 %	258	36,0 %	395	30,9 %	470	31,1 %	313	39,3 %	330	36,1 %
Química	670	51,9 %	865	53,3 %	994	52,8 %	1.053	50,9 %	1.053	49,7 %	1.066	49,1 %
<b>COMUNIDAD VALENCIANA Universidad de Valencia (Estudi General)</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>1.413</b>	<b>48,1 %</b>	<b>2.072</b>	<b>49,4 %</b>	<b>2.680</b>	<b>49,5 %</b>	<b>3.060</b>	<b>49,7 %</b>	<b>3.273</b>	<b>49,8 %</b>	<b>3.391</b>	<b>49,9 %</b>
Biología	332	57,2 %	507	59,0 %	616	57,0 %	677	58,6 %	662	58,9 %	629	62,3 %
Bioquímica y Ciencias Biomédicas	144	77,1 %	211	76,3 %	287	74,2 %	321	70,1 %	328	68,0 %	323	65,6 %
Biotechnología	149	59,1 %	209	54,1 %	263	53,6 %	301	55,8 %	319	56,7 %	332	59,0 %
Ciencias Ambientales	153	48,4 %	220	41,8 %	266	42,9 %	298	43,3 %	312	46,5 %	309	46,3 %
Ciencias Gastronómicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	43	58,1 %
Física	324	24,1 %	359	24,2 %	404	24,8 %	421	24,7 %	449	25,4 %	455	25,1 %
Matemáticas	129	38,8 %	201	42,8 %	294	43,5 %	359	43,7 %	398	43,0 %	425	42,1 %
Química	182	48,4 %	365	51,0 %	550	50,7 %	683	49,9 %	805	50,6 %	875	49,4 %
<b>EXTREMADURA: Universidad de Extremadura</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>480</b>	<b>52,5 %</b>	<b>715</b>	<b>53,1 %</b>	<b>899</b>	<b>53,7 %</b>	<b>1.144</b>	<b>55,6 %</b>	<b>1.308</b>	<b>56,2 %</b>	<b>1.505</b>	<b>56,0 %</b>
Biología	200	63,0 %	289	61,9 %	364	60,4 %	460	61,5 %	495	59,6 %	537	60,3 %
Bioquímica	-	-	-	-	-	-	-	-	39	61,5 %	76	57,9 %
Biotechnología	-	-	-	-	-	-	-	-	38	52,6 %	75	52,0 %
Ciencias Ambientales	68	44,1 %	89	41,6 %	110	44,5 %	141	51,1 %	138	47,8 %	132	46,2 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	24	62,5 %	59	62,7 %	87	69,0 %	115	73,0 %	137	76,6 %	158	74,7 %
Enología	3	100,0 %	8	75,0 %	20	50,0 %	27	48,1 %	40	55,0 %	45	62,2 %
Estadística	4	75,0 %	6	83,3 %	15	60,0 %	15	66,7 %	41	61,0 %	49	55,1 %
Física	49	16,3 %	69	15,9 %	81	18,5 %	100	23,0 %	107	29,9 %	131	29,8 %
Matemáticas	65	50,8 %	90	55,6 %	93	51,6 %	126	50,0 %	115	47,8 %	136	48,5 %
Química	67	50,7 %	105	52,4 %	129	55,8 %	160	55,0 %	158	57,6 %	166	58,4 %
<b>GALICIA: Universidad de Santiago de Compostela</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>1.059</b>	<b>50,0 %</b>	<b>1.512</b>	<b>50,1 %</b>	<b>1.797</b>	<b>50,0 %</b>	<b>2.000</b>	<b>50,7 %</b>	<b>2.096</b>	<b>50,8 %</b>	<b>2.170</b>	<b>51,1 %</b>
Biología	306	60,1 %	437	60,0 %	568	60,4 %	637	60,6 %	669	59,3 %	681	59,2 %
Física	201	23,9 %	284	23,6 %	336	23,8 %	365	25,2 %	381	26,8 %	409	30,3 %
Matemáticas	311	48,6 %	427	48,7 %	441	48,8 %	470	48,9 %	483	49,7 %	467	51,2 %
Química	241	60,6 %	364	60,4 %	452	57,7 %	528	58,0 %	563	57,9 %	585	56,9 %

**Tabla nº 4. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en Grados en Ciencias en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-20142		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>MADRID: Universidad Complutense de Madrid</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>2.328</b>	<b>49,1 %</b>	<b>3.481</b>	<b>49,9 %</b>	<b>4.585</b>	<b>50,3 %</b>	<b>5.043</b>	<b>50,2 %</b>	<b>5.338</b>	<b>50,6 %</b>	<b>5.636</b>	<b>50,1 %</b>
Biología	631	61,5 %	956	62,9 %	1.320	63,3 %	1.449	63,5 %	1.461	65,4 %	1.489	65,7 %
Bioquímica	89	61,8 %	143	65,7 %	193	65,8 %	216	66,7 %	229	65,5 %	245	66,9 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	-	-	84	70,2 %	157	73,9 %	208	73,6 %	271	73,1 %	323	71,8 %
Física	467	25,9 %	658	27,4 %	893	27,3 %	983	26,4 %	1.039	27,1 %	1.112	27,3 %
Geología	236	46,6 %	337	44,2 %	411	42,6 %	393	41,7 %	389	43,4 %	419	44,6 %
Matemáticas	268	40,3 %	385	37,7 %	481	40,5 %	541	40,3 %	601	40,6 %	634	40,4 %
Matemáticas y Estadística	72	44,4 %	89	48,3 %	106	51,9 %	116	48,3 %	141	48,9 %	157	48,4 %
Química	565	58,4 %	802	57,5 %	975	56,5 %	1.067	56,2 %	1.093	54,7 %	1.086	53,0 %
<b>MURCIA: Universidad de Murcia</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>1.050</b>	<b>52,7 %</b>	<b>1.667</b>	<b>50,9 %</b>	<b>2.117</b>	<b>50,7 %</b>	<b>2.294</b>	<b>51,3 %</b>	<b>2.425</b>	<b>52,0 %</b>	<b>2.557</b>	<b>52,1 %</b>
Biología	231	61,0 %	410	55,6 %	500	54,6 %	523	56,6 %	520	59,6 %	529	60,1 %
Bioquímica	201	57,2 %	260	56,2 %	313	57,2 %	334	60,8 %	334	61,1 %	336	61,9 %
Biotecnología	69	58,0 %	99	58,6 %	142	57,7 %	167	58,7 %	196	59,7 %	207	61,4 %
Ciencias Ambientales	170	47,1 %	283	44,2 %	337	47,2 %	361	49,3 %	380	47,1 %	395	44,3 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	93	68,8 %	142	62,7 %	186	61,8 %	214	59,8 %	229	59,8 %	232	67,7 %
Física	65	18,5 %	112	17,9 %	143	20,3 %	166	19,3 %	203	21,7 %	237	22,4 %
Matemáticas	122	39,3 %	163	46,0 %	200	47,0 %	204	44,6 %	210	45,2 %	208	42,8 %
Química	99	53,5 %	169	59,8 %	249	53,4 %	275	51,6 %	298	54,7 %	342	56,1 %
<b>PAÍS VASCO: Euskal Herriko Unibertsitatea</b>												
<b>Total Ciencias</b>	<b>820</b>	<b>50,5 %</b>	<b>1.489</b>	<b>54,0 %</b>	<b>1.955</b>	<b>54,4 %</b>	<b>2.384</b>	<b>53,6 %</b>	<b>2.654</b>	<b>53,7 %</b>	<b>2.732</b>	<b>54,1 %</b>
Biología	109	60,6 %	301	61,8 %	374	59,6 %	420	59,3 %	467	59,5 %	451	63,4 %
Bioquímica y Biología Molecular	73	60,3 %	135	68,9 %	150	75,3 %	185	76,8 %	210	72,9 %	209	71,8 %
Biotecnología	39	59,0 %	86	61,6 %	124	60,5 %	160	57,5 %	169	58,0 %	174	55,2 %
Ciencias Ambientales	59	49,2 %	117	52,1 %	167	53,3 %	210	52,9 %	222	52,3 %	202	49,5 %
Ciencia y Tecnología de los Alimentos	35	71,4 %	68	66,2 %	95	68,4 %	122	66,4 %	147	70,1 %	167	72,5 %
Física	198	35,9 %	244	34,8 %	275	32,4 %	317	27,8 %	321	28,3 %	332	29,8 %
Geología	42	42,9 %	88	46,6 %	113	45,1 %	135	43,0 %	174	39,1 %	187	41,2 %
Matemáticas	89	47,2 %	148	48,6 %	218	48,2 %	264	50,8 %	290	49,7 %	319	50,5 %
Química	176	54,5 %	302	55,6 %	439	57,6 %	571	56,7 %	654	57,3 %	691	56,2 %
<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>												
<b>Total Ciencias</b>			<b>3.199</b>	<b>42,3 %</b>	<b>5.220</b>	<b>43,7 %</b>	<b>6.315</b>	<b>42,3 %</b>	<b>7.395</b>	<b>38,7 %</b>	<b>8.704</b>	<b>36,9 %</b>
Ciencias Ambientales			1.602	48,6 %	2.593	50,4 %	3.035	49,7 %	3.016	47,2 %	3.206	47,8 %
Física			518	28,4 %	881	27,9 %	1.070	23,8 %	1.407	21,0 %	1.813	20,2 %
Matemáticas			690	28,6 %	1.055	29,9 %	1.219	28,8 %	1.587	26,8 %	2.096	24,9 %
Química			389	59,1 %	691	60,1 %	991	56,2 %	1.385	51,7 %	1.589	50,2 %

**Fuente: Estadísticas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia**

**Tabla nº 5. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grados en Ingeniería y Arquitectura en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>ANDALUCÍA: Universidad de Granada</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>1.536</b>	<b>24,5 %</b>	<b>2.873</b>	<b>26,6 %</b>	<b>3.761</b>	<b>26,3 %</b>	<b>4.776</b>	<b>26,8 %</b>	<b>5.195</b>	<b>27,3 %</b>	<b>5.200</b>	<b>26,7 %</b>
Arquitectura	169	39,6 %	330	45,5 %	447	43,8 %	559	44,5 %	677	44,2 %	756	45,1 %
Edificación	-	-	-	-	-	-	-	-	1.284	35,4 %	998	35,2 %
Ingeniería de Tecnologías de	147	18,4 %	239	20,9 %	335	18,2 %	411	17,5 %	449	17,1 %	462	18,4 %
Ingeniería Civil	199	26,1 %	505	27,3 %	680	27,6 %	828	27,3 %	877	26,8 %	856	27,5 %
Ingeniería De Edificación	402	33,1 %	773	32,9 %	1.033	32,3 %	1.432	32,8 %	-	-	-	-
Ingeniería Electrónica Industrial	-	-	65	13,8 %	118	15,3 %	169	15,4 %	217	17,1 %	256	16,8 %
Ingeniería Informática	493	8,5 %	752	10,2 %	869	8,5 %	1.034	9,1 %	1.167	9,6 %	1.291	9,4 %
Ingeniería Química	126	44,4 %	209	41,1 %	279	42,7 %	343	42,3 %	396	43,4 %	422	41,2 %
<b>ARAGÓN: Universidad de Zaragoza</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>2.464</b>	<b>26,1 %</b>	<b>3.584</b>	<b>24,0 %</b>	<b>4.576</b>	<b>22,7 %</b>	<b>5.575</b>	<b>21,9 %</b>	<b>4.409</b>	<b>26,9 %</b>	<b>4.455</b>	<b>26,6 %</b>
Arquitectura	188	47,9 %	7	28,6 %	7	28,6 %	7	28,6 %	4	50,0 %	4	50,0 %
Arquitectura Técnica	338	46,2 %	281	39,9 %	239	37,7 %	241	35,7 %	183	42,1 %	140	39,3 %
Estudios de Arquitectura	-	-	239	50,2 %	305	50,2 %	346	51,2 %	369	49,3 %	376	50,5 %
Ingeniería Agroalimentaria Y Medio	48	22,9 %	73	24,7 %	154	30,5 %	191	33,5 %	175	30,9 %	156	28,8 %
Ingeniería Civil	73	31,5 %	116	31,0 %	128	25,8 %	189	23,3 %	165	27,9 %	133	27,8 %
Ingeniería de Organización Industrial	335	7,2 %	625	6,9 %	821	6,3 %	951	6,2 %	1.088	4,9 %	1.233	6,6 %
Ingeniería De Teconologías	238	18,5 %	378	22,0 %	512	21,9 %	637	21,5 %	707	24,5 %	730	23,4 %
Ingeniería de Tecnologías y Servicios	116	20,7 %	164	23,2 %	203	23,2 %	244	20,5 %	254	23,2 %	249	22,1 %
Ingeniería Eléctrica	119	10,1 %	136	9,6 %	211	10,9 %	296	11,1 %	319	10,3 %	305	13,8 %
Ingeniería Electrónica	151	9,9 %	250	10,0 %	325	15,4 %	423	13,5 %	434	18,7 %	447	19,0 %
Ingeniería en Diseño Industrial y	267	56,2 %	339	57,5 %	357	59,4 %	357	58,0 %	357	54,6 %	356	55,1 %
Ingeniería Informática	157	14,0 %	259	12,7 %	328	9,8 %	399	11,5 %	443	10,6 %	474	9,7 %
Ingeniería Mecánica	315	11,1 %	507	15,0 %	661	13,6 %	830	14,8 %	944	13,8 %	964	15,4 %
Ingeniería Mecatrónica	45	17,8 %	89	12,4 %	134	10,4 %	181	8,3 %	181	8,8 %	193	9,8 %
Ingeniería Química	74	37,8 %	121	45,5 %	191	41,9 %	283	43,5 %	323	44,6 %	293	45,4 %
<b>ASTURIAS: Universidad de Oviedo</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>1.891</b>	<b>25,0 %</b>	<b>2.983</b>	<b>25,9 %</b>	<b>3.787</b>	<b>26,1 %</b>	<b>4.123</b>	<b>26,6 %</b>	<b>4.472</b>	<b>26,8 %</b>	<b>4.455</b>	<b>26,6 %</b>
Ingeniería Civil	-	-	171	30,4 %	246	28,5 %	304	29,9 %	295	30,8 %	281	32,4 %
Ingeniería de Recursos mineros y	234	29,5 %	227	29,1 %	253	24,9 %	184	27,2 %	155	26,5 %	139	28,1 %
Ingeniería De Teconologías	175	23,4 %	289	26,0 %	393	27,0 %	453	30,2 %	471	28,0 %	409	28,6 %
Ingeniería de Tecnologías Mineras	65	32,3 %	97	30,9 %	127	29,1 %	170	30,0 %	194	26,8 %	172	28,5 %
Ingeniería Eléctrica	122	18,9 %	180	18,3 %	225	17,8 %	215	17,7 %	207	18,8 %	202	20,8 %
Ingeniería Electrónica	141	17,0 %	228	22,4 %	279	22,2 %	322	23,9 %	340	24,4 %	382	25,9 %
Ingeniería en Geomática Y Topografía	79	43,0 %	86	34,9 %	92	32,6 %	65	35,4 %	59	37,3 %	49	36,7 %
Ing. de Tecnologías y Servicios de	141	24,8 %	240	27,9 %	311	31,5 %	357	30,3 %	423	32,6 %	412	31,8 %
Ingeniería Forestal Y De L Medio	85	37,6 %	117	40,2 %	156	35,9 %	162	36,4 %	163	35,0 %	166	30,1 %
Ingeniería Informática	140	17,1 %	263	18,3 %	379	20,1 %	482	15,6 %	500	15,8 %	559	15,4 %
Ingeniería Informática en Tecnologías	96	10,4 %	133	15,0 %	161	13,7 %	183	16,9 %	240	15,4 %	265	15,8 %
Ingeniería Marina	21	9,5 %	40	7,5 %	65	7,7 %	90	10,0 %	97	6,2 %	98	10,2 %
Ingeniería Mecánica	412	17,2 %	651	20,9 %	732	20,5 %	723	21,6 %	794	22,8 %	781	22,3 %
Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo	28	21,4 %	54	20,4 %	79	17,7 %	100	18,0 %	102	20,6 %	121	19,8 %
Ingeniería Química	60	53,3 %	85	52,9 %	133	51,9 %	160	54,4 %	172	51,2 %	180	51,7 %
Ingeniería Química Industrial	92	53,3 %	122	48,4 %	156	57,1 %	153	56,2 %	180	60,6 %	179	57,0 %



**Tabla nº 5. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grados en Ingeniería y Arquitectura en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16(cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>BALEARES: Universidad de las Illes Balear</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>751</b>	<b>19,2 %</b>	<b>978</b>	<b>20,0 %</b>	<b>1.286</b>	<b>18,5 %</b>	<b>1.472</b>	<b>19,0 %</b>	<b>1.353</b>	<b>17,9 %</b>	<b>1.297</b>	<b>17,7 %</b>
Edificación	304	26,6 %	390	26,2 %	537	26,8 %	510	28,2 %	304	29,3 %	239	33,1 %
Ingeniería Agroalimentaria y Medio Rural	56	19,6 %	72	23,6 %	114	24,6 %	143	21,7 %	164	22,0 %	147	21,8 %
Ingeniería Electrónica Industrial y	125	8,8 %	140	7,9 %	185	8,6 %	215	8,4 %	243	8,6 %	256	11,3 %
Ingeniería Informática	175	8,6 %	253	12,3 %	335	9,9 %	400	8,8 %	428	9,1 %	435	7,6 %
Ingeniería Telemática	43	11,6 %	57	15,8 %	115	14,8 %	111	13,5 %	116	14,7 %	129	14,7 %
Matemáticas	48	43,8 %	66	39,4 %	-	-	87	41,4 %	87	42,5 %	77	44,2 %
<b>CANARIAS: Universidad de La Laguna.</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>1.974</b>	<b>27,1 %</b>	<b>2.628</b>	<b>25,5 %</b>	<b>2.850</b>	<b>24,5 %</b>	<b>2.986</b>	<b>23,2 %</b>	<b>3.004</b>	<b>22,6 %</b>	<b>2.777</b>	<b>22,8 %</b>
Ingeniería Agrícola y del Medio Rural	73	34,2 %	116	29,3 %	177	33,9 %	225	35,1 %	428	40,4 %	319	41,1 %
Ingeniería Civil	110	34,5 %	198	33,3 %	255	34,1 %	283	31,4 %	250	33,6 %	219	36,1 %
Ingeniería de Edificación	981	35,7 %	989	35,8 %	800	36,8 %	558	37,6 %	286	26,9 %	262	30,9 %
Ingeniería Electrónica Industrial y	131	12,2 %	231	16,0 %	281	14,9 %	330	15,5 %	343	16,3 %	353	16,4 %
Ingeniería Informática	340	14,1 %	429	13,8 %	478	14,6 %	557	14,0 %	587	14,5 %	563	14,7 %
Ingeniería Mecánica	144	11,1 %	240	9,6 %	303	9,6 %	354	10,5 %	376	11,2 %	356	11,5 %
Ingeniería Química Industrial	67	32,8 %	125	33,6 %	139	28,1 %	154	30,5 %	164	34,8 %	155	41,3 %
Ingeniería Radioelectrónica Naval	8	-	40	12,5 %	40	15,0 %	39	15,4 %	43	16,3 %	41	9,8 %
Náutica y Transporte Marítimo	82	20,7 %	153	22,2 %	231	23,8 %	292	26,0 %	317	24,6 %	321	24,0 %
TecnologíasMarina5	38	5,3 %	107	14,0 %	146	11,0 %	194	9,8 %	210	9,5 %	188	8,5 %
<b>CASTILLA-LA MANCHA Universidad de Castilla-La Mancha</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>3.717</b>	<b>25,3 %</b>	<b>4.527</b>	<b>24,9 %</b>	<b>5.288</b>	<b>23,8 %</b>	<b>5.040</b>	<b>23,8 %</b>	<b>4.932</b>	<b>23,4 %</b>	<b>4.575</b>	<b>22,9 %</b>
Arquitectura	50	48,0 %	99	45,5 %	145	52,4 %	190	53,7 %	235	53,2 %	266	56,4 %
Ingeniería Agrícola y Agroalimentaria	-	-	-	-	-	-	67	35,8 %	179	33,5 %	231	30,7 %
Ingeniería Agrícola y De L Medio Rural	363	33,6 %	404	33,9 %	402	30,1 %	242	30,6 %	166	31,3 %	91	28,6 %
Ingeniería Agroalimentaria	102	46,1 %	146	45,9 %	155	51,0 %	104	55,8 %	68	58,8 %	41	68,3 %
Ingeniería Civil Territorial	64	29,7 %	119	35,3 %	164	35,4 %	190	34,7 %	179	35,2 %	159	37,1 %
Ingeniería de Edificación	764	34,8 %	533	37,1 %	436	36,2 %	348	35,9 %	277	33,9 %	181	35,9 %
Ingeniería de la Tecnología Minera	10	20,0 %	35	5,7 %	94	18,1 %	46	39,1 %	31	38,7 %	24	33,3 %
Ingeniería los recursos Energéticos	21	47,6 %	60	46,7 %	75	49,3 %	52	51,9 %	51	54,9 %	29	55,2 %
Ing. Sistemas Audiovisuales de Telecomunicación	203	26,1 %	196	29,6 %	175	26,3 %	152	24,3 %	139	26,6 %	133	20,3 %
Ingeniería Eléctrica	352	15,1 %	527	15,4 %	724	13,7 %	710	15,9 %	643	16,2 %	533	15,2 %
Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	405	15,8 %	510	17,8 %	655	18,8 %	701	17,0 %	724	16,0 %	703	16,5 %
Ingeniería Forestal Y del Medio	182	29,1 %	254	26,8 %	255	27,8 %	184	28,8 %	164	29,3 %	125	31,2 %
Ingeniería Informática	587	14,8 %	804	15,2 %	931	15,8 %	943	15,4 %	960	14,7 %	994	13,4 %
Ingeniería Mecánica	519	18,1 %	704	17,5 %	891	15,4 %	898	15,3 %	891	13,8 %	823	13,9 %
Ingeniería Química	95	50,5 %	136	48,5 %	186	48,4 %	213	48,4 %	225	50,2 %	242	46,7 %
<b>CASTILLA-LEÓN: Universidad de Salamanca</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>927</b>	<b>28,2 %</b>	<b>1.855</b>	<b>25,0 %</b>	<b>3.020</b>	<b>26,1 %</b>	<b>2.959</b>	<b>26,6 %</b>	<b>2.821</b>	<b>27,0 %</b>	<b>2.691</b>	<b>25,2 %</b>
Arquitectura Técnica	327	40,1 %	379	41,4 %	392	41,3 %	363	44,6 %	295	47,8 %	218	49,1 %
Ingeniería Agrícola	43	23,3 %	90	25,6 %	128	27,3 %	152	26,3 %	177	24,9 %	181	23,2 %
Ingeniería Agroalimentaria	15	40,0 %	27	51,9 %	34	55,9 %	44	63,6 %	49	59,2 %	48	58,3 %
Ingeniería Civil	119	27,7 %	183	26,2 %	807	27,1 %	664	24,4 %	484	30,4 %	305	25,9 %
Ingeniería de Diseño y Tecnología	-	-	26	57,7 %	18	33,3 %	5	60,0 %	1	100,0 %	1	100,0 %
Ingeniería de la Tecnología de minas y	8	12,5 %	15	-	41	22,0 %	49	24,5 %	56	25,0 %	56	23,2 %
Ingeniería de Materiales	-	-	-	-	-	-	3	33,3 %	5	60,0 %	9	33,3 %
Ingeniería Eléctrica	19	10,5 %	130	10,0 %	91	8,8 %	75	12,0 %	76	13,2 %	80	8,8 %
Ingeniería Electrónica	17	11,8 %	83	9,6 %	74	13,5 %	65	16,9 %	80	13,8 %	83	13,3 %
Ingeniería Geológica	22	36,4 %	42	28,6 %	49	30,6 %	60	30,0 %	66	27,3 %	55	32,7 %
Ingeniería Geomática y Topografía	20	20,0 %	23	26,1 %	299	24,7 %	167	25,7 %	84	26,2 %	57	28,1 %
Ingeniería Informática	157	14,0 %	373	15,3 %	490	17,6 %	562	17,3 %	598	15,4 %	654	14,2 %
Ingeniería Informática en Sistemas de	22	13,6 %	56	17,9 %	60	25,0 %	63	20,6 %	79	19,0 %	80	17,5 %
Ingeniería Mecánica	74	4,1 %	269	8,6 %	293	6,8 %	316	9,8 %	340	12,1 %	325	12,3 %
Ingeniería Química	84	42,9 %	159	48,4 %	244	45,5 %	328	46,0 %	339	47,2 %	386	47,9 %
Piloto de Aviación comercial y Operaciones	-	-	-	-	-	-	36	13,9 %	77	13,0 %	121	11,6 %

**Tabla nº 5. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grados en Ingeniería y Arquitectura en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>CATALUÑA: Universidad de Barcelona</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>530</b>	<b>27,2 %</b>	<b>734</b>	<b>27,2 %</b>	<b>920</b>	<b>27,1 %</b>	<b>1.184</b>	<b>26,4 %</b>	<b>1.312</b>	<b>25,1 %</b>	<b>1.384</b>	<b>25,4 %</b>
Contenidos Digitales Interactivos	-	-	-	-	-	-	52	1,9 %	125	4,0 %	180	2,8 %
Ingeniería Biomédica	44	59,1 %	80	65,0 %	111	65,8 %	153	62,7 %	164	59,8 %	172	63,4 %
Ingeniería Materiales	45	20,0 %	79	20,3 %	99	24,2 %	131	20,6 %	151	19,9 %	150	19,3 %
Ingeniería Electrónica De	67	22,4 %	88	22,7 %	117	17,1 %	148	12,8 %	164	9,8 %	166	13,3 %
Ingeniería Informática	204	9,3 %	255	7,1 %	322	8,4 %	347	10,7 %	295	7,8 %	281	8,2 %
Ingeniería Química	170	44,1 %	232	40,5 %	271	38,7 %	329	38,9 %	316	43,4 %	323	44,3 %
<b>COMUNIDAD VALENCIANA Universidad de Valencia (Estudi General)</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>396</b>	<b>21,0 %</b>	<b>677</b>	<b>22,2 %</b>	<b>918</b>	<b>21,6 %</b>	<b>1.219</b>	<b>22,1 %</b>	<b>1.415</b>	<b>21,8 %</b>	<b>1.552</b>	<b>21,1 %</b>
Ingeniería Electrónica de	94	10,6 %	149	12,8 %	171	11,7 %	252	13,9 %	279	14,0 %	263	15,2 %
Ingeniería Electrónica Industrial	45	2,2 %	81	7,4 %	124	4,8 %	176	6,8 %	216	6,9 %	263	7,6 %
Ingeniería Informática	50	16,0 %	92	15,2 %	137	12,4 %	175	12,0 %	211	11,8 %	230	10,4 %
Ingeniería Multimedia	63	22,2 %	103	20,4 %	159	20,1 %	204	22,1 %	236	20,8 %	263	19,4 %
Ingeniería Química	65	58,5 %	114	58,8 %	168	58,3 %	224	55,8 %	267	53,6 %	309	51,8 %
Ingeniería Telemática	79	15,2 %	123	14,6 %	125	11,2 %	188	17,0 %	206	18,0 %	224	14,7 %
<b>EXTREMADURA: Universidad de Extremadura</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>2.200</b>	<b>23,0 %</b>	<b>2.713</b>	<b>23,8 %</b>	<b>2.961</b>	<b>23,5 %</b>	<b>3.854</b>	<b>23,9 %</b>	<b>3.721</b>	<b>23,6 %</b>	<b>3.627</b>	<b>23,7 %</b>
Edificación	774	27,6 %	595	37,5 %	434	37,8 %	475	37,7 %	394	35,0 %	299	37,8 %
Ingeniería Civil-Construcciones Civiles	145	29,0 %	222	28,8 %	235	28,5 %	328	28,0 %	237	30,4 %	215	27,4 %
Ingeniería Civil-Hidrología	56	16,1 %	72	15,3 %	60	23,3 %	106	26,4 %	96	28,1 %	82	35,4 %
Ingeniería Civil-Transportes	59	23,7 %	79	26,6 %	79	22,8 %	123	22,0 %	105	21,9 %	112	27,7 %
Ingeniería las Explotaciones	70	17,1 %	117	17,1 %	144	19,4 %	235	25,1 %	206	26,7 %	224	26,3 %
Ingeniería las industrias agrarias y	90	25,6 %	131	25,2 %	156	30,8 %	182	33,0 %	250	30,8 %	265	30,2 %
Ingeniería de Materiales	-	-	-	-	-	-	-	-	24	29,2 %	29	27,6 %
Ingeniería de Sonido e Imagen	123	18,7 %	162	19,1 %	187	20,9 %	193	23,3 %	187	23,0 %	188	26,1 %
Ingeniería Eléctrica ( RAMA Industrial)	144	14,6 %	199	12,1 %	226	15,0 %	314	16,6 %	292	14,7 %	243	16,9 %
Ingeniería Electrónica y Automática	124	12,1 %	173	13,3 %	201	13,4 %	302	12,9 %	276	14,5 %	274	12,8 %
Ingeniería en Diseño Industrial	71	36,6 %	98	32,7 %	115	31,3 %	160	35,6 %	185	41,1 %	205	41,0 %
Ingeniería en Geomática y Topografía	41	19,5 %	88	18,2 %	132	29,5 %	119	27,7 %	95	25,3 %	68	20,6 %
Ingeniería Forestal del Medio Natural	72	22,2 %	110	25,5 %	165	21,8 %	200	19,5 %	210	21,0 %	192	19,8 %
Ingeniería Hortofrutícola y Jardinería	24	37,5 %	28	35,7 %	35	34,3 %	67	37,3 %	66	28,8 %	83	30,1 %
Ingeniería Informática en Ingeniería de	46	13,0 %	78	11,5 %	107	8,4 %	129	12,4 %	165	9,1 %	199	10,1 %
Ingeniería Informática en Ingeniería del	90	4,4 %	146	8,9 %	178	14,6 %	253	11,9 %	264	12,9 %	303	13,2 %
Ingeniería Informática en Tecnologías	25	8,0 %	36	5,6 %	45	4,4 %	66	6,1 %	88	11,4 %	77	10,4 %
Ingeniería Mecánica (RAMA Industrial)	157	19,7 %	229	16,2 %	285	13,3 %	400	16,3 %	397	16,9 %	382	15,2 %
Ingeniería Química	53	54,7 %	87	50,6 %	103	51,5 %	116	50,9 %	2	100,0 %	1	100,0 %
Ingeniería Química Industrial	-	-	-	-	-	-	-	-	110	47,3 %	112	51,8 %
Ingeniería Telemática	36	5,6 %	63	7,9 %	66	9,1 %	78	14,1 %	62	14,5 %	60	13,3 %
<b>GALICIA: Universidad de Santiago de Compostela</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>570</b>	<b>26,7 %</b>	<b>782</b>	<b>29,3 %</b>	<b>1.148</b>	<b>33,5 %</b>	<b>1.332</b>	<b>33,6 %</b>	<b>1.459</b>	<b>34,1 %</b>	<b>1.407</b>	<b>33,7 %</b>
Ingeniería Agrícola y Agroalimentaria	-	-	-	-	-	-	-	-	120	40,8 %	134	38,8 %
Ingeniería Agrícola Y De L Medio Rural	39	33,3 %	64	28,1 %	106	29,2 %	133	28,6 %	68	25,0 %	41	17,1 %
Ingeniería Civil	61	39,3 %	111	35,1 %	204	31,9 %	220	35,9 %	245	33,9 %	218	36,2 %
Ingeniería de las Industrias	6	100,0 %	14	85,7 %	34	73,5 %	45	75,6 %	24	75,0 %	15	80,0 %
Ingeniería de Procesos Químicos	26	30,8 %	39	30,8 %	66	51,5 %	94	53,2 %	105	56,2 %	101	52,5 %
Ingeniería en Geomática Y Topografía	29	37,9 %	40	32,5 %	76	27,6 %	82	32,9 %	75	34,7 %	67	38,8 %
Ingeniería Forestal y del Medio	34	32,4 %	56	39,3 %	120	36,7 %	139	33,8 %	164	32,9 %	157	31,2 %
Ingeniería Informática	280	15,0 %	300	14,7 %	311	16,1 %	339	12,7 %	343	12,0 %	336	12,2 %
Ingeniería Química	95	38,9 %	158	43,7 %	231	49,8 %	280	46,4 %	315	47,9 %	301	47,8 %
<b>MADRID: Universidad Complutense de Madrid</b>												
<b>Total Ingeniería y Arquitectura</b>	<b>710</b>	<b>31,8 %</b>	<b>1.318</b>	<b>27,9 %</b>	<b>1.845</b>	<b>26,0 %</b>	<b>2.237</b>	<b>24,9 %</b>	<b>2.570</b>	<b>25,2 %</b>	<b>2.748</b>	<b>25,2 %</b>
Ingeniería de Computadores	83	12,0 %	134	11,9 %	192	12,5 %	236	10,6 %	252	10,3 %	242	12,4 %
Ingeniería del Software	89	19,1 %	173	13,3 %	255	13,7 %	290	12,1 %	338	10,7 %	368	10,9 %
Ingeniería de Materiales	-	-	45	15,6 %	97	13,4 %	141	19,1 %	167	18,0 %	205	19,0 %
Ingeniería Electrónica de	-	-	-	-	52	11,5 %	79	16,5 %	108	18,5 %	130	20,0 %
Ingeniería Geológica	-	-	60	33,3 %	103	32,0 %	129	31,8 %	163	31,9 %	168	30,4 %
Ingeniería Informática	203	19,2 %	414	18,6 %	539	17,8 %	664	15,5 %	771	16,2 %	824	16,3 %
Ingeniería Matemática	121	52,9 %	185	53,5 %	208	52,4 %	240	55,0 %	264	54,9 %	290	52,4 %
Ingeniería Química	186	48,4 %	258	45,0 %	332	44,9 %	370	43,2 %	394	47,0 %	401	47,6 %

**Tabla nº 5. Evolución del porcentaje de mujeres en los alumnos matriculados en estudios de Grados en Ingeniería y Arquitectura en diversas universidades españolas entre el curso 2010-2011 y 2015-16 (cont.)**

	2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016*	
	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres	Total	% Mujeres
<b>MURCIA: Universidad de Murcia</b>												
Total Ingeniería y Arquitectura	570	17,4 %	846	19,7 %	968	17,5 %	1.007	19,9 %	1.047	19,1 %	1.123	18,5 %
Ingeniería Informática	454	10,4 %	653	13,8 %	715	10,1 %	722	11,1 %	731	11,1 %	785	9,6 %
Ingeniería Química	116	44,8 %	193	39,9 %	253	38,3 %	285	42,1 %	316	37,7 %	338	39,3 %
<b>NAVARRA Universidad Pública de Navarra</b>												
Total Ingeniería y Arquitectura	774	22,6 %	1.253	18,6 %	1.683	19,8 %	2.109	20,7 %	2.348	22,3 %	2.434	22,8 %
Ingeniería Aeroalimentaria y Medio	105	41,0 %	154	31,8 %	176	30,7 %	261	29,5 %	306	32,7 %	296	31,4 %
Ingeniería Eléctrica y Electrónica	-	-	-	-	160	10,6 %	196	8,7 %	214	8,9 %	216	9,3 %
Ingeniería Electromecánica	292	12,7 %	502	12,2 %	-	-	-	-	-	-	-	-
Ingeniería en Diseño Mecánico	42	19,0 %	63	14,3 %	95	18,9 %	105	16,2 %	119	17,6 %	114	21,1 %
Ingeniería en Tecnologías de la	144	34,0 %	230	26,5 %	310	22,9 %	347	23,9 %	337	25,8 %	342	23,4 %
Ingeniería en Tecnologías Industriales	80	28,8 %	140	27,1 %	402	23,9 %	536	23,3 %	593	24,3 %	630	23,8 %
Ingeniería Informática	111	13,5 %	164	9,1 %	214	14,0 %	242	12,8 %	273	15,0 %	277	17,0 %
Ingeniería Mecánica	-	-	-	-	285	10,2 %	344	11,0 %	385	9,9 %	395	9,9 %
Innovación de Procesos y Productos	-	-	-	-	41	46,3 %	78	61,5 %	121	61,2 %	164	61,6 %
<b>PAÍS VASCO: Euskal Herriko Unibertsitatea</b>												
Total Ingeniería y Arquitectura	2.599	24,4 %	4.410	24,9 %	7.259	25,1 %	8.620	25,5 %	9.137	25,7 %	8.937	26,2 %
Arquitectura Técnica	65	46,2 %	141	49,6 %	261	46,0 %	308	43,2 %	322	44,4 %	277	44,8 %
Fundamentos De Arquitectura	-	-	249	41,0 %	403	41,9 %	522	46,0 %	629	46,9 %	683	50,7 %
Ingeniería Ambiental	39	43,6 %	57	47,4 %	74	60,8 %	102	57,8 %	106	57,5 %	118	52,5 %
Ingeniería Civil	150	30,7 %	340	33,8 %	607	33,9 %	662	32,3 %	658	34,7 %	550	34,4 %
Ingeniería de Energías Renovables	-	-	73	31,5 %	144	36,1 %	214	33,6 %	275	33,8 %	302	34,8 %
Ingeniería de Tecnología de Minas y	77	22,1 %	134	28,4 %	219	27,9 %	258	28,3 %	240	30,8 %	210	29,5 %
Ingeniería Eléctrica	140	12,1 %	246	10,2 %	416	13,7 %	453	15,0 %	434	15,7 %	359	19,5 %
Ingeniería Electrónica Industrial Y	341	14,1 %	507	12,4 %	811	12,9 %	964	14,1 %	1.058	14,2 %	1.007	13,8 %
Ingeniería Electrónica	48	31,3 %	62	29,0 %	95	25,3 %	109	23,9 %	125	24,8 %	144	20,8 %
Ingeniería en Geomática Y Topografía	54	31,5 %	87	33,3 %	156	39,1 %	162	37,7 %	129	38,8 %	93	36,6 %
Ingeniería en Innovación de Procesos y	-	-	-	-	38	13,2 %	79	7,6 %	111	8,1 %	148	7,4 %
Ingeniería en Organización Industrial	49	44,9 %	75	50,7 %	99	44,4 %	127	48,8 %	150	52,7 %	158	51,3 %
Ingeniería en Tecnología De	179	26,8 %	242	28,1 %	349	28,1 %	439	28,7 %	442	26,0 %	447	24,8 %
Ingeniería en Tecnología Industrial	297	30,3 %	547	27,2 %	799	24,9 %	1.031	26,9 %	1.118	25,7 %	1.172	26,7 %
Ingeniería Informática de Gestión de	167	22,8 %	273	22,7 %	390	19,2 %	456	17,1 %	505	15,6 %	481	15,8 %
Ingeniería Informática	122	13,1 %	188	16,5 %	311	15,1 %	388	15,5 %	441	14,7 %	489	12,7 %
Ingeniería Mecánica	499	11,6 %	808	12,1 %	1.477	14,7 %	1.635	14,6 %	1.636	14,7 %	1.573	15,3 %
Ingeniería Química Industrial	77	59,7 %	117	49,6 %	203	50,2 %	193	51,3 %	173	53,2 %	142	57,7 %
Ingeniería Química	76	52,6 %	124	50,8 %	197	52,8 %	260	51,9 %	297	51,2 %	316	50,3 %
Marina	43	9,3 %	73	8,2 %	105	11,4 %	139	10,1 %	151	7,9 %	128	10,9 %
Náutica y Transporte Marítimo	31	16,1 %	67	20,9 %	105	19,0 %	119	20,2 %	113	18,6 %	93	17,2 %
<b>LA RIOJA: Universidad de La Rioja</b>												
Total Ingeniería y Arquitectura	237	13,9 %	368	14,1 %	551	15,2 %	662	17,4 %	690	19,0 %	758	18,7
Ingeniería Agrícola	32	21,9 %	45	28,9 %	74	36,5 %	104	36,5 %	124	37,9 %	130,0	33,8
Ingeniería Eléctrica	24	-	38	7,9 %	49	12,2 %	69	11,6 %	80	11,3 %	88,0	15,9
Ingeniería Electrónica Industrial Y	28	3,6 %	46	8,7 %	71	9,9 %	87	9,2 %	89	13,5 %	104,0	13,5
Ingeniería Informática	79	17,7 %	111	17,1 %	180	13,3 %	161	17,4 %	164	17,1 %	174,0	18,4
Ingeniería Mecánica	74	14,9 %	128	10,2 %	177	11,3 %	241	13,7 %	233	15,0 %	230,0	15,2
Ingeniería en Tecnologías Industriales											32,0	9,4
<b>Universidad Nacional de Educación a Distancia</b>												
Total Ingeniería y Arquitectura	6.107	12,0 %	8.226	12,4 %	8.909	13,3 %	9.218	13,3 %	9.330	13,1 %	9.274	12,9 %
Ingeniería Eléctrica	912	9,3 %	1.102	10,3 %	1.004	10,4 %	878	10,0 %	817	11,8 %	748	9,6 %
Ingeniería Electrónica Industrial y	893	6,7 %	1.130	8,2 %	1.115	10,2 %	1.126	11,5 %	1.117	11,0 %	1.102	9,1 %
Ingeniería en Tecnologías de la	865	15,0 %	1.211	15,4 %	1.314	16,3 %	1.329	16,9 %	1.294	16,4 %	1.243	15,8 %
Ingeniería en Tecnologías Industriales	338	16,6 %	499	17,2 %	636	22,8 %	695	20,6 %	687	21,5 %	726	21,8 %
Ingeniería Informática	1.820	13,4 %	2.613	13,7 %	3.155	13,2 %	3.439	13,4 %	3.646	11,8 %	3.767	12,5 %
Ingeniería Mecánica	1.279	12,2 %	1.671	11,1 %	1.685	11,2 %	1.751	10,1 %	1.769	12,1 %	1.688	12,1 %

Fuente: Estadísticas universitarias. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y elaboración propia

## Anexo 3: Cuestionarios



# Cuestionario a estudiantes matriculados en segundo de bachillerato en Ciencias Sociales y/o Humanidades

ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO LA OBTENCIÓN DE DATOS SOBRE EL PROCESO DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS ENTRE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO DE BACHILLERATO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES. LA COLABORACIÓN ES VOLUNTARIA Y ESTÁ GARANTIZADO EL ANONIMATO TANTO DEL ALUMNO COMO DEL CENTRO

Nº DE CUESTIONARIO: \_\_\_\_\_

COLEGIO: \_\_\_\_\_

(1)

(2)

**RODEA CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A LA OPCIÓN ELEGIDA. (No escribir en las zonas grises)**

**1. ¿Podrías indicar en qué itinerario estás matriculado?**

(3)

1. Humanidades.
2. Ciencias sociales.
3. Ambos.

**2. Puntúa de 0 a 10 cada una de las siguientes razones en función de la influencia que hayan tenido en tu caso al elegir el bachillerato en el que estás matriculado, siendo 0 ninguna influencia y 10 máxima.**

1. Era el que más me gustaba..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (4)
2. Era el más adecuado para los estudios que quería hacer después. .... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (5)
3. Tenía dificultades en alguna asignatura de otros bachilleratos..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (6)
4. Me lo recomendaron (profesores, orientador, padres, etc.) ..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (7)
5. Me parecía más fácil que otros..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (8)
6. Otras. *ESPECIFICAR*:..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (9)

**3. Cuando termines el bachiller:**

1. Me matricularé en un Ciclo Formativo Superior. (*PASA A PREGUNTAS 4a y 4b*)
2. Me matricularé en la Universidad. (*PASA A PREGUNTA 5a*)
3. Me matricularé en otros estudios. (Idiomas, música, etc.)  
Especificar.....
4. Todavía no sé qué haré.
5. Dejaré los estudios y buscaré trabajo/trabajaré.
6. Otros. Especificar.....

**(LOS QUE CONTESTEN  
3, 4, 5 O 6 PASAN A  
PREGUNTA 6 o 7)**

(10)

**4a. ¿Sabes qué ciclo formativo quieres hacer?**

1. Sí. (*ESPECIFICAR*):..... (11)
2. No. (12)

**4b ¿Crees que después continuarás tus estudios en la universidad?**

1. Sí. (13)
2. No.
3. Todavía no lo sé.

**5a. ¿Tienes ya decidido el grado (o doble grado) que quieres hacer?**

1. Sí. *ESPECIFICAR* :..... (14)
2. No (*PASA A PREGUNTA 6*) (15)

**5b. ¿Crees que podrás hacerlo por tu nota?**

(16)

1. Sí.
2. No.



**6. (SÓLO PARA LOS QUE TIENEN PENSADO EL AÑO QUE VIENE O EN UN FUTURO IR A LA UNIVERSIDAD, LOS DEMÁS PASAN A PREGUNTA 7)** Esta pregunta sirve para elaborar un perfil de tus preferencias. Se presentan doce de las titulaciones más elegidas y se trata de que las califiques, entre 0 y 10, donde 0 significa que nunca la elegirías y 10 que seguro que la elegirías. Es posible que las titulaciones que más te interesen no aparezcan entre ellas, por eso se han dejado tres espacios para que incluyas las preferidas por ti y les des también una puntuación. Debe quedar claro que puedes usar uno, dos o tres espacios ( o ninguno) en función de si aparecen o no las titulaciones preferidas por ti entre esas diez. Puedes incluir grados o dobles grados.

Administración y dirección de Empresas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(17)
Comercio	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(18)
Comunicación Audiovisual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(19)
Derecho	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(20)
Economía	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(21)
Educación Infantil	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(22)
Educación Primaria	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(23)
Historia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(24)
Historia del Arte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(25)
Publicidad y Relaciones Públicas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(26)
Trabajo Social	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(27)
Turismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(28)
Otra 1.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(29)(30)
Otra 2.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(31)(32)
Otra 3.....	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(33)(34)

**7. Sexo:**

1. Mujer
2. Hombre

(35)

**8. ¿Cuál es tu nacionalidad?**

1. Española
2. Española y otra. (ESPECIFICAR).....
3. Otra: (ESPECIFICAR).....

(36)

**9. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres?**

### 17.a Padre

1. Sin estudios
2. Estudios primarios.
3. Estudios secundarios básicos (ESO o similar)
4. Bachillerato o FP grado medio.
5. FP Grado superior
6. Universitarios. **ESPECIFICAR**.....

### 17.b Madre

1. Sin estudios
2. Estudios primarios.
3. Estudios secundarios básicos (ESO o similar)
4. Bachillerato o FP grado medio.
5. FP Grado superior
6. Universitarios, **ESPECIFICAR**.....

p(37)(38)

 $m(39)(40)$ 

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN. ¿ DESEAS AÑADIR ALGO O HACER ALGÚN COMENTARIO ? ( EL COMENTARIO PUEDES SER SOBRE EL CUESTIONARIO O SOBRE TU OPINIÓN ACERCA DEL PROCESO DE ELECCIÓN)**

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

## Cuestionario de prueba a estudiantes matriculados en 1º de Trabajo Social

ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO LA OBTENCIÓN DE DATOS SOBRE EL PROCESO Y LA MOTIVACIÓN DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE TRABAJO SOCIAL ASÍ COMO SUS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS. LA COLABORACIÓN ES VOLUNTARIA Y ESTÁ GARANTIZADO EL ANONIMATO.

Nº DE CUESTIONARIO:

GRUPO:

(1)

(2)

RODEA CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A LA OPCIÓN ELEGIDA. (No escribir en las zonas grises)

### 1. Para empezar ¿podrías indicar cuál ha sido tu vía de acceso a los estudios de Trabajo Social.

1. Bachillerato y selectividad.
2. Ciclo formativo de grado superior.
3. Mayores de 25 años.
4. Otros estudios universitarios.
5. Otra.

(3)

### 2. ¿Elegiste Trabajo Social como primera opción?

1. Sí (PASA A P. 2.1)

(4)

2. No (PASA A P. 2.2. Y 2.3)

#### 2.1 Lo hiciste porque:

1. Era la carrera que realmente quería hacer.
2. Era la que más me gustaba entre las que podías elegir por mi nota.
3. Otras: ESPECIFICAR:

(5)

.....  
.....

#### 2.2 ¿Qué carrera elegiste en primer lugar?

(6)

#### 2.3 ¿En qué lugar elegiste Trabajo Social?

2. 2º
3. 3º
4. 4º o más

(7)

### 3. ¿Puedes explicar brevemente las razones por las que te decidiste a elegir estos estudios?

(8)

(9)

### 4. La elección de Trabajo Social

1. Estaba decidida hace mucho tiempo ( más de un año).
2. Fue una decisión tomada unos meses antes.
3. Fue una decisión de última hora.

(10)

5. En tu elección ¿ influyeron otras personas?
  1. Sí.( *ESPECIFICAR*:)..... (11)
  2. No. (12)
  
6. ¿ Crees que tu elección final estuvo condicionada por algún tipo de factores ( notas propias, notas de corte, tipo de bachillerato, cuestiones económicas, etc.?)
  1. Sí. (*ESPECIFICAR*)
  2. No. (13)
  
7. ¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales que sean importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?
  1. Sí. (*ESPECIFICAR*):
  2. No. (14)
  
8. Sexo:
  1. Mujer
  2. Hombre (15)
  
- 9.Edad:..... (16)
  
10. ¿Podrías indicar el tipo de colegio en el que has estudiado?
  1. Público.
  2. Privado. (17)
  3. Concertado.
  4. Varios (*ESPECIFICAR POR CURSOS*)
  
11. ¿Cuál es tu nacionalidad?
  1. Española
  2. Española y otra. (*ESPECIFICAR*)..... (18)
  3. Otra: (*ESPECIFICAR*)..... (19)
  
12. En la actualidad ¿ realizas algún tipo de trabajo remunerado?
  1. Sí. (20)
  2. No. (21)

**13. En la actualidad resides :**

1. Solo.
2. Con mis padres.
3. Con otros familiares.
4. Con mi pareja.
5. Con amigos.
6. En una residencia universitaria.
7. Otros.

(23)

**14. ¿ Podrías indicar el municipio en el que resides durante el curso? (SI SE TRATA DE MADRID CAPITAL INDICA TAMBIÉN EL DISTRITO)**

(24)

(25)

**Y AHORA, PARA TERMINAR, ALGUNAS PREGUNTAS RELATIVAS A TU FAMILIA:**

**15. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres?**

**15.a Padre**

1. Analfabeto
2. Sin estudios
3. Estudios primarios.
4. Estudios secundarios
5. Bachillerato o FP grado medio.
6. FP Grado superior
7. Estudios universitarios.

**15.b Madre**

1. Analfabeto
2. Sin estudios
3. Estudios primarios.
4. Estudios secundarios
5. Bachillerato o FP grado medio.
6. FP Grado superior
7. Estudios universitarios.

P(26)  
M(27)

**16. ¿ Y su país de origen?**

P(28)  
P(29)

**16.a Padre**

1. España
2. Otro: (ESPECIFICAR)

**16.b Madre**

1. España
2. Otro: (ESPECIFICAR)

M(30)  
M(31)

**17 ¿Cuál es su situación respecto al trabajo? ESPECIFICA EL TIPO DE TRABAJO QUE REALIZAN O HAN REALIZADO Y SU SITUACIÓN ( ACTIVO, TRABAJO FIJO, EVENTUAL, EN PARO, JUBILADO, AMA DE CASA..)**

P(32)  
P(33)

**17.a Padre**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**17.b Madre**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

M(34)  
M(35)

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN. ¿ DESEAS AÑADIR ALGO O HACER ALGÚN COMENTARIO?**

.....  
.....  
.....

# Cuestionario definitivo a estudiantes matriculados en 1º de Trabajo Social

ESTE CUESTIONARIO TIENE COMO OBJETIVO LA OBTENCIÓN DE DATOS SOBRE EL PROCESO Y LA MOTIVACIÓN DE ELECCIÓN DE ESTUDIOS EN LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO DE TRABAJO SOCIAL ASÍ COMO SUS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS. LA COLABORACIÓN ES VOLUNTARIA Y ESTÁ GARANTIZADO EL ANONIMATO.

Nº DE CUESTIONARIO:   
 GRUPO:

(1)  
(2)

RODEA CON UN CÍRCULO EL NÚMERO QUE CORRESPONDE A LA OPCIÓN ELEGIDA. (No escribir en las zonas grises)

## 1. Para empezar ¿podrías indicar cuál ha sido tu vía de acceso a los estudios de Trabajo Social.

(3)

1. Bachillerato y selectividad *ESPECIFICAR ESPECIALIDAD DE BACHILLERATO*..... (4)
2. Ciclo formativo de grado superior. *ESPECIFICAR*..... (5)
3. Mayores de 25 años. (6)
4. Otros estudios universitarios. *ESPECIFICAR*..... (6)
5. Otra. (6)

## 2. ¿Elegiste Trabajo Social como primera opción?

(7)

1. Sí (PASA A Pregunta. 2.1) → **2.1 Lo hiciste porque:** (8)
  1. Era la carrera que realmente quería hacer.
  2. Era la que más me gustaba entre las que podía elegir (SEÑALA CÚAL HUBIERAS ELEGIDO EN PRIMER LUGAR SI NO TE HUBIERA CONDICIONADO LA NOTA): (9)
2. No (PASA A Pregunta 2.2. Y 2.3)

### 2.2 ¿Qué carrera elegiste en primer lugar?

(10)

### 2.3 ¿En qué lugar elegiste Trabajo Social?

(11)

2. 2º
3. 3º
4. 4º o más

## 3. ¿Puedes explicar brevemente las razones por las que te decidiste a elegir estos estudios?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 4. La elección de Trabajo Social

(12)

1. Estaba decidida hace mucho tiempo ( más de un año).
2. Fue una decisión tomada unos meses antes.
3. Fue una decisión de última hora.



**5. Alguna de las siguientes personas colaboró contigo en la elección? (RODEA CON UN CÍRCULO EL SÍ O EL NO EN CADA OPCIÓN)**

- |               |    |    |      |
|---------------|----|----|------|
| 1. Madre      | Sí | No | (13) |
| 2. Padre      | Sí | No | (14) |
| 3. Amigos     | Sí | No | (15) |
| 4. Profesores | Sí | No | (16) |
| 5. Orientador | Sí | No | (17) |
| 6. Otros      | Sí | No | (18) |

**6. ¿Crees que alguno de los siguientes factores condicionó tu elección final? (RODEA CON UN CÍRCULO EL SÍ O EL NO EN CADA OPCIÓN)**

- |                                    |    |    |      |
|------------------------------------|----|----|------|
| 1. Notas propias .                 | Sí | No | (19) |
| 2. Bachillerato elegido.           | Sí | No | (20) |
| 3. Notas de corte.                 | Sí | No | (21) |
| 4. Cuestiones económicas.          | Sí | No | (22) |
| 5. Otras <i>ESPECIFICAR:</i> ..... | Sí | No | (23) |
| .....                              |    |    |      |
| .....                              |    |    |      |

**7. Señala tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones que tratan de describir tu proceso de elección de Trabajo Social. ( 1 significa nada de acuerdo y 7 totalmente de acuerdo)**

**He elegido Trabajo Social porque:**

- |   |   |   |   |   |   |   |   |      |
|---|---|---|---|---|---|---|---|------|
| Tiene unas asignaturas interesantes que pueden contribuir a mi desarrollo como persona.....         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (24) |
| Es adecuada para mis aptitudes. ....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (25) |
| Es fácil de sacar.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (26) |
| Me gustó desde que conocí personalmente lo que hacen los trabajadores sociales.....                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (27) |
| Me ha interesado a partir de mi trabajo como voluntario.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (28) |
| Alguna/s persona/s me lo aconsejaron.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (29) |
| Me ayudará a ampliar mis competencias profesionales. ....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (30) |
| Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré ayudar a otras personas.....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (31) |
| Me permitirá acceder a una profesión interesante y estimulante como persona.....                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (32) |
| Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré luchar contra las injusticias sociales    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (33) |
| Me permitirá trabajar en una profesión en la que estaré en en contacto directo con la gente....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (34) |
| Me permitirá trabajar en una profesión muy importante para la sociedad.....                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (35) |
| Tiene muchas salidas laborales.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (36) |
| Puede contribuir a mejorar mi posición social.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (37) |
| Me permitirá acceder a un trabajo en el que podré compatibilizar la vida familiar y profesional.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (38) |
| Me permitirá mejorar mi trabajo actual.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (39) |
| Podré tener unos ingresos altos.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (40) |
| Podré tener unos ingresos estables.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | (41) |

**8. ¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales que sean importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?**

1. Sí. (ESPECIFICAR):

.....

.....

.....

.....

(42)

2. No.

**9. ¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?**

.....

.....

.....

.....

**10. Antes de matricularte, ¿tenías idea de las diferencias en la presencia de hombres y mujeres entre los estudiantes?**

(43)

1. Sí, es algo que me esperaba.
2. Sí, sabía que había más mujeres pero no esperaba tanta diferencia.
3. No, es algo que me ha sorprendido.

**11. Antes de matricularte habías tenido algún contacto directo previo con**

(44)

1. Trabajadores Sociales    Sí    No
2. Servicios Sociales        Sí    No

**12. ¿Colaboras actualmente o has colaborado como voluntario en alguna asociación?**

(45)

1. Sí.
2. No.

**13. ¿Te interesa la política?**

(46)

1. Sí
2. No

**14. En política suele hablarse de izquierda y de derecha. ¿Dónde te situarías en la siguiente escala en la que el 1 significa las posiciones más a la izquierda y el 7 las posiciones más a la derecha?**

(47)

IZQUIERDA    1    2    3    4    5    6    7    DERECHA

**15. Y ¿ respecto a otras cuestiones ¿ Te consideras una persona? (EL 1 SIGNIFICA NADA Y EL 7 MUY)**

Ecologista    1    2    3    4    5    6    7

(48)

Feminista    1    2    3    4    5    6    7

(49)

Religiosa    1    2    3    4    5    6    7

(50)

**16. ¿Pertenece a alguna de las siguientes organizaciones?**

Partido político	Sí No
ONG	Sí No
Sindicato	Sí No
Asociación de estudiantes	Sí No
Asociación cultural	Sí No
Asociación de vecinos	Sí No
Otras	Sí No

(51)  
(52)  
(53)  
(54)  
(55)  
(56)  
(57)

SI HAS CONTESTADO QUE SÍ A ALGUNA DE ELLAS, ESPECIFICA QUÉ PARTIDO/S U ORGANIZACIÓN/ES

**17. Sexo:**

1. Mujer
2. Hombre

(58)

**18. Edad:.....**

(59)

**19. ¿Podrías indicar el tipo de colegio en el que has estudiado?**

1. Público.
2. Privado.
3. Concertado.
4. Varios (ESPECIFICAR POR CURSOS)

(60)

**20. ¿Cuál es tu nacionalidad?**

1. Española
2. Española y otra. (ESPECIFICAR).....
3. Otra: (ESPECIFICAR).....

(61)

(62)

(63)

**21. En la actualidad ¿realizas algún tipo de trabajo remunerado?**

1. Sí. \_\_\_\_\_ ESPECIFICAR.....
2. No.

(64)

**21. ¿Podrías indicar el municipio en el que resides durante el curso? (SI SE TRATA DE MADRID CAPITAL INDICA TAMBIÉN EL DISTRITO)**

(65)

**Y AHORA, PARA TERMINAR, ALGUNAS PREGUNTAS RELATIVAS A TU FAMILIA:****22. ¿Cuál es el nivel de estudios de tus padres?**

	MADRE	PADRE
1. Sin estudios	1	1
2. Estudios primarios.	2	2
3. Estudios secundarios básicos (ESO o similar)	3	3
4. Bachillerato o FP grado medio.	4	4
5. FP Grado superior	5	5
6. Universitarios	6.ESPECIFICAR.....	6.ESPECIFICAR.....
	.....	.....

M(66)

P(67)

**23. ¿Y su país de origen?****23.a Madre**

1. España
2. Otro: (ESPECIFICAR)

.....

**23.b Padre**

1. España
2. Otro: (ESPECIFICAR)

.....

M(68)  
(69)  
P(70)  
(71)

**24 ¿Cuál es su situación respecto al trabajo?**

	Madre	Padre
1. Trabaja	1	1
2. Pensionista/Jubilado	2	2
3. Parado	3	3
4. Trabajo doméstico no remunerado	4	4
5. Otros	5	5

M(72)  
P(73)

**24.c ¿Cuál es o ha sido su ocupación principal?**

1. Profesional, directivo (con cualificación superior)
2. Técnicos, empleados, administrativos con cualificación media
3. Trabajadores con cualificación básica
4. Ocupaciones no cualificadas

Madre

Padre

- |   |   |
|---|---|
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |

P(74)  
M(75)

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN. ¿DESEAS AÑADIR ALGO O HACER ALGÚN COMENTARIO?**

.....  
.....  
.....



Anexo 4: Análisis estadístico del  
cuestionario a estudiantes de  
Trabajo Social





<b>Tabla 1. Tipo de acceso</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Bachillerato	171	60,6
Ciclo formativo superior	105	37,2
Mayores de 25	2	0,7
Otros estudios universitarios	2	0,7
Otros	2	0,7
Total válido	282	100,0
No contesta	1	
Total	283	

<b>Tabla 2. Porcentaje de personas por tipo de acceso en cada NEF</b>					
	Nivel educativo familiar				
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
Bachillerato	45,2 %	66,7 %	67,7 %	75,7 %	60,9 %
Ciclo formativo superior	51,6 %	33,3 %	29,0 %	21,6 %	37,0 %
Otros accesos	3,3 %	0 %	1,6 %	2,7 %	2,1 %
Total	100%(93)	100%(84)	100%(62)	100%(37)	100%(276)

<b>Tabla3. Tipo de bachillerato</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Humanidades	23	15,54
Sociales	75	50,68
Biológico-sanitario	36	24,32
Científico-tecnológico	9	6,08
Artístico	5	3,38
Total	148	100
No contesta	23	
Total	171	
283	100,0	

**Tabla 4. CFGS de procedencia**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Integración social	70	68,0
Otros cursos del área de Servicios Socioculturales y a la Comunidad	16	15,5
Área Sanitaria	6	5,8
Otras áreas	11	10,7
Total válido	103	100,0
No contesta	2	
Total	105	

**Tabla 5. Momento en el que se decidió**

	Frecuencia	Porcentaje
Estaba decidida hace mucho tiempo (más de un año)	117	41,3
Fue una decisión tomada unos meses antes	125	44,2
Fue una decisión de última hora	41	14,5
Total	283	100,0

**Tabla 6. ¿Elegiste Trabajo Social en primera opción?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	112	39,7
Sí	170	60,3
Total	282	100,0
No contesta	1	
Total	283	

**Tabla 7. Lugar en el que estaba el grado de Trabajo Social en la preinscripción**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Primero	170	60,28
Segundo	78	27,66
Tercero	19	6,74
cuarto o	15	5,32
Total válido	282	100,00
No contesta	1	0,4
Total	283	100,0

<b>Tabla 8. Solo para los que eligieron Trabajo Social es primera opción: Lo hiciste porque</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Era la carrera que realmente quería hacer	135	80,8
Era la que más me gustaba entre las que podía elegir	32	19,2
Total válido	167	100,0
No contesta	3	
Total	170	

<b>Tabla 9. Porcentaje de personas que eligió o no Trabajo social en primera opción en cada NEF</b>						
	NEF	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
¿Elegiste trabajo social en primera opción?	No	26,9 %	42,9 %	46,0 %	52,8 %	39,5 %
	Sí	73,1 %	57,1 %	54,0 %	47,2 %	60,5 %
Total	Total	100% (93)	100%(84)	100%(63)	100% (36)	100%(276)

<b>Tabla 10. Carrera elegida en primer lugar por quienes eligieron Trabajo Social en primera opción</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Psicología	30	29,1
Educación Social	21	20,4
Criminología	9	8,7
Enfermería	6	5,8
Periodismo	5	4,9
Logopedia	4	3,9
Terapia ocupacional	4	3,9
Educación infantil	4	3,9
Educación primaria	3	2,9
Comunicación Audiovisual	2	1,9
Fisioterapia	1	1,0
Doble grado de Trabajo Social	1	1,0
Turismo	1	1,0
Inef	1	1,0
Bellas Artes	1	1,0
ADE	1	1,0
Antropología	1	1,0
Teatro	1	1,0
Publicidad	1	1,0
Biología	1	1,0
Pedagogía	2	1,9
CC experimentales	1	1,0
ADE y otra	1	1,0
Protocolo	1	1,0
Total válido	103	100,0
No contesta	9	
Total	112	

**Tabla 11. Carrera que hubieran elegido en primer lugar los que eligieron Trabajo Social en primera opción pero lo hicieron porque sabían que no les daba la nota para la que querían hacer.**

	Frecuencia	Porcentaje
Educación Social	9	28,1
Psicología	8	25,0
Criminología	3	9,4
Educación primaria	2	6,3
Doble grado de Trabajo Social	2	6,3
Inef	2	6,3
Terapia ocupacional	1	3,1
Enfermería	1	3,1
Periodismo	1	3,1
Turismo	1	3,1
Relaciones internacionales	1	3,1
CC políticas	1	3,1
Total	32	100,0

**Tabla 12. ¿Alguna de las siguientes personas colaboró contigo en la elección?**

	Madre		Padre		Amigo/a		Profesor/a		Orientador/a		Otra persona	
	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido
No	159	56,4	204	72,3	158	56,0	226	80,1	244	86,5	206	73,3
Sí	123	43,6	78	27,7	124	44,0	56	19,9	38	13,5	75	26,7
Total válido	282	100,0	282	100,0	282	100,0	282	100,0	282	100,0	281	100,0
No contesta	1		1		1		1		1		2	
Total	283		283		283		283		283		283	

**Tabla 13. ¿Crees que alguno de los siguientes factores condicionó tu elección final?**

	Notas propias		Bachillerato elegido		Notas de corte		Cuestiones económicas		Otras	
	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido
No	160	56,7	220	78,0	146	51,8	252	89,4	236	83,7
Sí	122	43,3	62	22,0	136	48,2	30	10,6	46	16,3
Total válido	282	100,0	282	100,0	282	100,0	282	100,0	282	100,0
No contesta	1		1		1		1		1	
Total	283		283		283		283		283	

<b>Tabla 14. Porcentaje de quienes perciben o no los factores económicos como condicionante</b>					
NEF	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
No	82,8 %	86,9 %	93,7 %	100,0 %	88,8 %
Sí	17,2 %	13,1 %	4,8 %	0,0 %	10,8 %
No contesta	0,0 %	0,0 %	1,6 %	0,0 %	0,4 %
	100% (93)	100%(84)	100%(63)	100% (37)	100%(277)

<b>Tabla 15. Porcentaje de quienes perciben o no el bachillerato como condicionante de la</b>					
NEF	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Total
No	76,3 %	72,6 %	74,6 %	94,6 %	77,3 %
Sí	23,7 %	27,4 %	23,8 %	5,4 %	22,4 %
No contesta	0,0 %	0,0 %	1,6 %	0,0 %	0,4 %
% dentro de NEF2	100% (93)	100%(84)	100%(63)	100% (37)	100%(277)



Distribuciones de frecuencia de cada una de las posibles respuestas a la pregunta “Hice Trabajo Social porque...”

<b>Tabla 16. Tiene unas asignaturas interesantes que pueden contribuir a mi desarrollo como persona</b>	<b>Tabla 17. Es adecuada para mis aptitudes</b>	<b>Tabla 18. Es fácil de sacar</b>																																																																																																			
<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>0,7</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>1,1</td></tr> <tr><td>3</td><td>21</td><td>7,4</td></tr> <tr><td>4</td><td>50</td><td>17,7</td></tr> <tr><td>5</td><td>53</td><td>18,8</td></tr> <tr><td>6</td><td>69</td><td>24,5</td></tr> <tr><td>7</td><td>84</td><td>29,8</td></tr> <tr><td>Total</td><td>282</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	2	0,7	2	3	1,1	3	21	7,4	4	50	17,7	5	53	18,8	6	69	24,5	7	84	29,8	Total	282	100,0	No	1		Total	283		<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td><td>0,7</td></tr> <tr><td>3</td><td>8</td><td>2,8</td></tr> <tr><td>4</td><td>24</td><td>8,5</td></tr> <tr><td>5</td><td>51</td><td>18,1</td></tr> <tr><td>6</td><td>122</td><td>43,3</td></tr> <tr><td>7</td><td>75</td><td>26,6</td></tr> <tr><td>Total</td><td>282</td><td></td></tr> <tr><td>No</td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	0	0	2	2	0,7	3	8	2,8	4	24	8,5	5	51	18,1	6	122	43,3	7	75	26,6	Total	282		No	1		Total	283		<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>2</td><td>0,7</td></tr> <tr><td>2</td><td>3</td><td>1,1</td></tr> <tr><td>3</td><td>21</td><td>7,4</td></tr> <tr><td>4</td><td>50</td><td>17,7</td></tr> <tr><td>5</td><td>53</td><td>18,8</td></tr> <tr><td>6</td><td>69</td><td>24,5</td></tr> <tr><td>7</td><td>84</td><td>29,8</td></tr> <tr><td>Total</td><td>282</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	2	0,7	2	3	1,1	3	21	7,4	4	50	17,7	5	53	18,8	6	69	24,5	7	84	29,8	Total	282	100,0	No	1		Total	283	
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	2	0,7																																																																																																			
2	3	1,1																																																																																																			
3	21	7,4																																																																																																			
4	50	17,7																																																																																																			
5	53	18,8																																																																																																			
6	69	24,5																																																																																																			
7	84	29,8																																																																																																			
Total	282	100,0																																																																																																			
No	1																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	0	0																																																																																																			
2	2	0,7																																																																																																			
3	8	2,8																																																																																																			
4	24	8,5																																																																																																			
5	51	18,1																																																																																																			
6	122	43,3																																																																																																			
7	75	26,6																																																																																																			
Total	282																																																																																																				
No	1																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	2	0,7																																																																																																			
2	3	1,1																																																																																																			
3	21	7,4																																																																																																			
4	50	17,7																																																																																																			
5	53	18,8																																																																																																			
6	69	24,5																																																																																																			
7	84	29,8																																																																																																			
Total	282	100,0																																																																																																			
No	1																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
<b>Tabla 19. Me gustó desde que conocí personalmente lo que hacen los trabajadores sociales</b>	<b>Tabla 20. Me ha interesado a partir de mi trabajo como voluntario</b>	<b>Tabla 21. Algunas personas me lo aconsejaron</b>																																																																																																			
<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>4</td><td>1,4</td></tr> <tr><td>2</td><td>10</td><td>3,6</td></tr> <tr><td>3</td><td>14</td><td>5,0</td></tr> <tr><td>4</td><td>29</td><td>10,3</td></tr> <tr><td>5</td><td>41</td><td>14,6</td></tr> <tr><td>6</td><td>88</td><td>31,3</td></tr> <tr><td>7</td><td>95</td><td>33,8</td></tr> <tr><td>Total</td><td>281</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	4	1,4	2	10	3,6	3	14	5,0	4	29	10,3	5	41	14,6	6	88	31,3	7	95	33,8	Total	281	100,0	No	2		Total	283		<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>76</td><td>27,3</td></tr> <tr><td>2</td><td>28</td><td>10,1</td></tr> <tr><td>3</td><td>32</td><td>11,5</td></tr> <tr><td>4</td><td>34</td><td>12,2</td></tr> <tr><td>5</td><td>32</td><td>11,5</td></tr> <tr><td>6</td><td>30</td><td>10,8</td></tr> <tr><td>7</td><td>46</td><td>16,5</td></tr> <tr><td>Total</td><td>278</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>5</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	76	27,3	2	28	10,1	3	32	11,5	4	34	12,2	5	32	11,5	6	30	10,8	7	46	16,5	Total	278	100,0	No	5		Total	283		<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>61</td><td>21,7</td></tr> <tr><td>2</td><td>34</td><td>12,1</td></tr> <tr><td>3</td><td>37</td><td>13,2</td></tr> <tr><td>4</td><td>37</td><td>13,2</td></tr> <tr><td>5</td><td>46</td><td>16,4</td></tr> <tr><td>6</td><td>42</td><td>14,9</td></tr> <tr><td>7</td><td>24</td><td>8,5</td></tr> <tr><td>Total</td><td>281</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	61	21,7	2	34	12,1	3	37	13,2	4	37	13,2	5	46	16,4	6	42	14,9	7	24	8,5	Total	281	100,0	No	2		Total	283	
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	4	1,4																																																																																																			
2	10	3,6																																																																																																			
3	14	5,0																																																																																																			
4	29	10,3																																																																																																			
5	41	14,6																																																																																																			
6	88	31,3																																																																																																			
7	95	33,8																																																																																																			
Total	281	100,0																																																																																																			
No	2																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	76	27,3																																																																																																			
2	28	10,1																																																																																																			
3	32	11,5																																																																																																			
4	34	12,2																																																																																																			
5	32	11,5																																																																																																			
6	30	10,8																																																																																																			
7	46	16,5																																																																																																			
Total	278	100,0																																																																																																			
No	5																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	61	21,7																																																																																																			
2	34	12,1																																																																																																			
3	37	13,2																																																																																																			
4	37	13,2																																																																																																			
5	46	16,4																																																																																																			
6	42	14,9																																																																																																			
7	24	8,5																																																																																																			
Total	281	100,0																																																																																																			
No	2																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
<b>Tabla 22. Me ayudará a ampliar mis competencias profesionales</b>	<b>Tabla 23. Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré ayudar a otras personas</b>	<b>Tabla 24. Me permitirá acceder a una profesión interesante y estimulante como persona</b>																																																																																																			
<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>9</td><td>3,2</td></tr> <tr><td>2</td><td>7</td><td>2,5</td></tr> <tr><td>3</td><td>14</td><td>5,0</td></tr> <tr><td>4</td><td>38</td><td>13,5</td></tr> <tr><td>5</td><td>66</td><td>23,5</td></tr> <tr><td>6</td><td>72</td><td>25,6</td></tr> <tr><td>7</td><td>75</td><td>26,7</td></tr> <tr><td>Total</td><td>281</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>2</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	9	3,2	2	7	2,5	3	14	5,0	4	38	13,5	5	66	23,5	6	72	25,6	7	75	26,7	Total	281	100,0	No	2		Total	283		<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>2</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>1,4</td></tr> <tr><td>4</td><td>3</td><td>1,1</td></tr> <tr><td>5</td><td>15</td><td>5,3</td></tr> <tr><td>6</td><td>51</td><td>18,1</td></tr> <tr><td>7</td><td>209</td><td>74,1</td></tr> <tr><td>Total</td><td>282</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	0	0	2	0	0	3	4	1,4	4	3	1,1	5	15	5,3	6	51	18,1	7	209	74,1	Total	282	100,0	No	1		Total	283		<table> <tr><th></th><th>Frecuencia</th><th>Porcentaje válido</th></tr> <tr><td>1</td><td>0</td><td>0</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td><td>0,7</td></tr> <tr><td>3</td><td>4</td><td>1,4</td></tr> <tr><td>4</td><td>8</td><td>2,8</td></tr> <tr><td>5</td><td>22</td><td>7,8</td></tr> <tr><td>6</td><td>59</td><td>20,9</td></tr> <tr><td>7</td><td>187</td><td>66,3</td></tr> <tr><td>Total</td><td>282</td><td>100,0</td></tr> <tr><td>No</td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Total</td><td>283</td><td></td></tr> </table>		Frecuencia	Porcentaje válido	1	0	0	2	2	0,7	3	4	1,4	4	8	2,8	5	22	7,8	6	59	20,9	7	187	66,3	Total	282	100,0	No	1		Total	283	
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	9	3,2																																																																																																			
2	7	2,5																																																																																																			
3	14	5,0																																																																																																			
4	38	13,5																																																																																																			
5	66	23,5																																																																																																			
6	72	25,6																																																																																																			
7	75	26,7																																																																																																			
Total	281	100,0																																																																																																			
No	2																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	0	0																																																																																																			
2	0	0																																																																																																			
3	4	1,4																																																																																																			
4	3	1,1																																																																																																			
5	15	5,3																																																																																																			
6	51	18,1																																																																																																			
7	209	74,1																																																																																																			
Total	282	100,0																																																																																																			
No	1																																																																																																				
Total	283																																																																																																				
	Frecuencia	Porcentaje válido																																																																																																			
1	0	0																																																																																																			
2	2	0,7																																																																																																			
3	4	1,4																																																																																																			
4	8	2,8																																																																																																			
5	22	7,8																																																																																																			
6	59	20,9																																																																																																			
7	187	66,3																																																																																																			
Total	282	100,0																																																																																																			
No	1																																																																																																				
Total	283																																																																																																				

Tabla 25. Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré luchar contra las injusticias sociales		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	1	0,4
2	2	0,7
3	1	0,4
4	10	3,6
5	22	7,8
6	59	21,0
7	186	66,2
Total	281	100,0
No	2	
Total	283	

Tabla 26. Me permitirá trabajar en una profesión en la que estaré en contacto directo con la gente		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	0	0,0
2	1	0,4
3	4	1,4
4	8	2,8
5	30	10,6
6	79	28,0
7	160	56,7
Total	282	100,0
No	1	
Total	283	

Tabla 27. Me permitirá trabajar en una profesión muy importante para la sociedad		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	2	0,7
2	1	0,4
3	6	2,1
4	14	5,0
5	34	12,1
6	70	24,9
7	154	54,8
Total	281	
No	2	
Total	283	

Tabla 28. Tiene muchas salidas laborales		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	23	8,2
2	21	7,4
3	42	14,9
4	77	27,3
5	64	22,7
6	34	12,1
7	21	7,4
Total	282	100,0
No	1	
Total	283	

Tabla 29. Puede contribuir a mejorar mi posición social		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	56	19,9
2	41	14,5
3	48	17,0
4	69	24,5
5	42	14,9
6	16	5,7
7	10	3,5
Total	282	100,0
No	1	
Total	283	

Tabla 30. Me permitirá acceder a un trabajo en el que podré compatibilizar la vida familiar y profesional		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	26	9,2
2	14	5,0
3	32	11,3
4	69	24,5
5	73	25,9
6	45	16,0
7	23	8,2
Total	282	100,0
No	1	
Total	283	

Tabla 31. Me permitirá mejorar mi trabajo actual		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	82	29,6
2	24	8,7
3	18	6,5
4	35	12,6
5	31	11,2
6	42	15,2
7	45	16,2
Total	277	100,0
No	6	
Total	283	

Tabla 32. Podré tener unos ingresos altos		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	71	25,4
2	42	15,0
3	51	18,2
4	70	25,0
5	33	11,8
6	8	2,9
7	5	1,8
Total	280	100,0
No	3	
Total	283	

Tabla 33. Podré tener unos ingresos estables		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	71	25,4
2	42	15,0
3	51	18,2
4	70	25,0
5	33	11,8
6	8	2,9
7	5	1,8
Total	280	100,0
No	3	
Total	283	

**Tabla 34. Comparación de medias de la pregunta “He elegido Trabajo Social porque...” por sexo, NEF, tipo de acceso, lugar en la preinscripción y razón de quienes la eligieron en primer lugar.**

			Tiene unas asignaturas interesantes que pueden contribuir a mi desarrollo como	Es adecuada para mis aptitudes	Es fácil de sacar	Me gustó desde que conocí personalmente lo que hacen los trabajadores sociales
Total		Media	<b>5,45</b>	<b>5,80</b>	<b>3,40</b>	<b>5,62</b>
		N	<b>282</b>	<b>282</b>	<b>282</b>	<b>281</b>
		Desviación	<b>1,386</b>	<b>1,059</b>	<b>1,592</b>	<b>1,461</b>
Sexo	Mujer	Media	<b>5,43</b>	<b>5,83</b>	<b>3,37</b>	<b>5,68</b>
		N	243	243	243	242
		Desviación	1,425	1,049	1,568	1,421
	Varón	Media	<b>5,54</b>	<b>5,59</b>	<b>3,65</b>	<b>5,19</b>
		N	37	37	37	37
		Desviación	1,095	1,142	1,719	1,681
NEF	Bajo	Media	<b>5,59</b>	<b>5,80</b>	<b>3,51</b>	<b>5,67</b>
		N	93	93	93	93
		Desviación	1,361	1,109	1,579	1,469
	Medio	Media	<b>5,44</b>	<b>5,80</b>	<b>3,35</b>	<b>5,76</b>
		N	84	84	84	84
		Desviación	1,311	0,915	1,572	1,368
	Alto	Media	<b>5,39</b>	<b>5,79</b>	<b>3,61</b>	<b>5,52</b>
		N	62	62	62	62
		Desviación	1,453	1,088	1,551	1,544
	Muy alto	Media	<b>5,30</b>	<b>5,84</b>	<b>2,95</b>	<b>5,38</b>
		N	37	37	37	37
		Desviación	1,507	1,259	1,615	1,605
Acceso	Bachillerato y PAU	Media	<b>5,34</b>	<b>5,74</b>	<b>3,49</b>	<b>5,53</b>
		N	170	170	170	169
		Desviación	1,431	1,100	1,640	1,589
	CFGS	Media	<b>5,66</b>	<b>5,93</b>	<b>3,28</b>	<b>5,81</b>
		N	105	105	105	105
		Desviación	1,307	0,973	1,541	1,177
Lugar en el que se puso Trabajo Social en la preinscripción	Primero	Media	<b>5,54</b>	<b>5,88</b>	<b>3,32</b>	<b>5,95</b>
		N	169	169	169	168
		Desviación	1,380	0,969	1,552	1,185
	Segundo	Media	<b>5,42</b>	<b>5,83</b>	<b>3,36</b>	<b>5,40</b>
		N	78	78	78	78
		Desviación	1,363	1,098	1,675	1,480
	Tercero	Media	<b>5,32</b>	<b>5,47</b>	<b>3,74</b>	<b>5,26</b>
		N	19	19	19	19
		Desviación	1,204	1,172	1,661	1,593
	Cuarto o más	Media	<b>4,87</b>	<b>5,13</b>	<b>4,13</b>	<b>3,60</b>
		N	15	15	15	15
		Desviación	1,727	1,457	1,457	2,131
Razón para ponerla en primer lugar entre los que en la preinscripción eligieron Trabajo Social como primera opción	Era la carrera que realmente quería hacer	Media	<b>5,57</b>	<b>5,85</b>	<b>3,26</b>	<b>6,03</b>
		N	134	134	134	134
		Desviación	1,340	1,008	1,551	1,182
	Era la que mas gustaba entre las que podía	Media	<b>5,56</b>	<b>6,06</b>	<b>3,50</b>	<b>5,59</b>
		N	32	32	32	32
		Desviación	1,523	0,716	1,481	1,188

**Tabla 34 (cont.). Comparación de medias de la pregunta “He elegido Trabajo Social porque....” por sexo, NEF, tipo de acceso, lugar en la preinscripción y razón de quienes la eligieron en primer lugar.**

			Me ha interesado a partir de mi trabajo como voluntario	Algunas personas me lo aconsejaron	Me ayudará a ampliar mis competencias profesionales	Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré ayudar a otras personas
Total		Media	<b>3,69</b>	<b>3,69</b>	<b>5,35</b>	<b>6,62</b>
		N	<b>278</b>	<b>281</b>	<b>281</b>	<b>282</b>
		Desviación	<b>2,222</b>	<b>2,005</b>	<b>1,510</b>	<b>0,760</b>
Sexo	Mujer	Media	<b>3,69</b>	<b>3,72</b>	<b>5,37</b>	<b>6,65</b>
		N	240	242	242	243
		Desviación	2,244	2,011	1,541	0,725
	Varón	Media	<b>3,61</b>	<b>3,49</b>	<b>5,22</b>	<b>6,46</b>
		N	36	37	37	37
		Desviación	2,115	1,938	1,336	0,960
NEF	Bajo	Media	<b>3,64</b>	<b>3,48</b>	<b>5,65</b>	<b>6,80</b>
		N	91	92	93	93
		Desviación	2,079	2,057	1,388	0,501
	Medio	Media	<b>3,50</b>	<b>3,54</b>	<b>5,26</b>	<b>6,54</b>
		N	84	84	84	84
		Desviación	2,236	1,985	1,530	0,813
	Alto	Media	<b>4,05</b>	<b>3,81</b>	<b>5,18</b>	<b>6,48</b>
		N	61	62	61	62
		Desviación	2,341	1,863	1,607	0,901
	Muy alto	Media	<b>3,73</b>	<b>4,19</b>	<b>4,97</b>	<b>6,68</b>
		N	37	37	37	37
		Desviación	2,269	2,119	1,518	0,784
Acceso	Bachillerato y PAU	Media	<b>3,39</b>	<b>3,78</b>	<b>5,08</b>	<b>6,66</b>
		N	168	170	170	170
		Desviación	2,164	2,014	1,538	0,705
	CFGs	Media	<b>4,20</b>	<b>3,64</b>	<b>5,89</b>	<b>6,58</b>
		N	103	104	104	105
		Desviación	2,198	2,000	1,269	0,806
Lugar en el que se puso Trabajo Social en la preinscripción	Primero	Media	<b>3,70</b>	<b>3,59</b>	<b>5,53</b>	<b>6,64</b>
		N	168	168	168	169
		Desviación	2,228	2,013	1,468	0,718
	Segundo	Media	<b>3,78</b>	<b>3,82</b>	<b>5,03</b>	<b>6,65</b>
		N	76	78	78	78
		Desviación	2,290	2,018	1,627	0,770
	Tercero	Media	<b>3,53</b>	<b>4,16</b>	<b>5,26</b>	<b>6,68</b>
		N	19	19	19	19
		Desviación	2,245	2,167	1,098	0,478
	Cuarto o más	Media	<b>3,21</b>	<b>3,47</b>	<b>5,20</b>	<b>6,20</b>
		N	14	15	15	15
		Desviación	1,929	1,642	1,656	1,265
Razón para ponerla en primer lugar entre los que en la preinscripción eligieron Trabajo Social como primera opción	Era la carrera que realmente quería hacer	Media	<b>3,72</b>	<b>3,44</b>	<b>5,47</b>	<b>6,60</b>
		N	134	133	134	134
		Desviación	2,192	2,017	1,495	0,767
	Era la que mas gustaba entre las que podía	Media	<b>3,63</b>	<b>4,06</b>	<b>5,72</b>	<b>6,84</b>
		N	32	32	32	32
		Desviación	2,459	1,983	1,373	0,448

**Tabla 34(cont.). Comparación de medias de la pregunta “He elegido Trabajo Social porque....” por sexo, NEF, tipo de acceso, lugar en la preinscripción y razón de quienes la eligieron en primer lugar.**

			Me permitirá acceder a una profesión interesante y estimulante como persona	Me permitirá trabajar en una profesión desde la que podré luchar contra las injusticias sociales	Me permitirá trabajar en una profesión en la que estaré en contacto directo con la gente	Me permitirá trabajar en una profesión muy importante para la sociedad
Sexo	Mujer	Media	<b>6,47</b>	<b>6,45</b>	<b>6,39</b>	<b>6,26</b>
		N	243	242	243	242
		Desviación	0,946	0,977	0,890	1,105
	Varón	Media	<b>6,41</b>	<b>6,43</b>	<b>6,11</b>	<b>5,89</b>
		N	37	37	37	37
		Desviación	0,927	0,835	1,100	1,197
NEF	Bajo	Media	<b>6,63</b>	<b>6,63</b>	<b>6,42</b>	<b>6,47</b>
		N	93	92	93	93
		Desviación	0,777	0,691	0,876	0,892
	Medio	Media	<b>6,50</b>	<b>6,43</b>	<b>6,39</b>	<b>6,32</b>
		N	84	84	84	84
		Desviación	0,829	0,896	0,836	0,880
	Alto	Media	<b>6,37</b>	<b>6,27</b>	<b>6,40</b>	<b>5,98</b>
		N	62	62	62	61
		Desviación	1,012	1,190	0,914	1,420
	Muy alto	Media	<b>6,22</b>	<b>6,46</b>	<b>6,11</b>	<b>5,76</b>
		N	37	37	37	37
		Desviación	1,228	0,960	0,994	1,321
Acceso	Bachillerato y PAU	Media	<b>6,48</b>	<b>6,40</b>	<b>6,35</b>	<b>6,12</b>
		N	170	170	170	170
		Desviación	0,980	1,068	0,937	1,196
	CFGS	Media	<b>6,45</b>	<b>6,55</b>	<b>6,42</b>	<b>6,42</b>
		N	105	104	105	104
		Desviación	0,866	0,722	0,818	0,921
Lugar en el que se puso Trabajo Social en la preinscripción	Primero	Media	<b>6,56</b>	<b>6,52</b>	<b>6,40</b>	<b>6,34</b>
		N	169	168	169	168
		Desviación	0,754	0,862	0,901	1,031
	Segundo	Media	<b>6,36</b>	<b>6,45</b>	<b>6,31</b>	<b>6,21</b>
		N	78	78	78	78
		Desviación	1,081	0,949	0,916	1,049
	Tercero	Media	<b>6,53</b>	<b>6,32</b>	<b>6,63</b>	<b>5,84</b>
		N	19	19	19	19
		Desviación	0,697	0,946	0,496	1,119
	Cuarto o más	Media	<b>5,80</b>	<b>6,07</b>	<b>5,73</b>	<b>5,40</b>
		N	15	15	15	15
		Desviación	1,781	1,710	1,335	1,882
Razón para ponerla en primer lugar entre los que en la preinscripción eligieron Trabajo Social como primera opción	Era la carrera que realmente quería hacer	Media	<b>6,57</b>	<b>6,53</b>	<b>6,42</b>	<b>6,29</b>
		N	134	133	134	133
		Desviación	0,730	0,784	0,843	1,070
	Era la que mas gustaba entre las que podía	Media	<b>6,66</b>	<b>6,66</b>	<b>6,41</b>	<b>6,59</b>
		N	32	32	32	32
		Desviación	0,701	0,701	0,837	0,756

**Tabla 34 (cont.). Comparación de medias de la pregunta “He elegido Trabajo Social porque....” por sexo, NEF, tipo de acceso, lugar en la preinscripción y razón de quienes la eligieron en primer lugar. (continuación)**

			Podré tener unos ingresos altos	Podré tener unos ingresos estables
Total		Media	<b>2,99</b>	<b>4,22</b>
		N	<b>280</b>	<b>281</b>
		Desviación típica	<b>1,561</b>	<b>1,588</b>
Sexo	Mujer	Media	<b>3,05</b>	<b>4,23</b>
		N	241	242
		Desviación típica	1,571	1,605
	Varón	Media	<b>2,57</b>	<b>4,16</b>
		N	37	37
		Desviación típica	1,444	1,365
NEF	Bajo	Media	<b>3,41</b>	<b>4,60</b>
		N	93	92
		Desviación típica	1,576	1,562
	Medio	Media	<b>3,01</b>	<b>4,20</b>
		N	84	84
		Desviación típica	1,594	1,551
	Alto	Media	<b>2,77</b>	<b>3,95</b>
		N	61	62
		Desviación típica	1,510	1,396
	Muy alto	Media	<b>2,24</b>	<b>3,78</b>
		N	37	37
		Desviación típica	1,188	1,734
Acceso	Bachillerato y PAU	Media	<b>2,84</b>	<b>4,17</b>
		N	168	170
		Desviación típica	1,518	1,591
	CFGs	Media	<b>3,19</b>	<b>4,32</b>
		N	105	104
		Desviación típica	1,624	1,621
Lugar en el que se puso Trabajo Social en la preinscripción	Primero	Media	<b>3,05</b>	<b>4,33</b>
		N	168	168
		Desviación típica	1,574	1,494
	Segundo	Media	<b>2,76</b>	<b>3,91</b>
		N	78	78
		Desviación típica	1,513	1,752
	Tercero	Media	<b>2,94</b>	<b>4,26</b>
		N	18	19
		Desviación típica	1,765	1,727
	Cuarto o más	Media	<b>3,53</b>	<b>4,53</b>
		N	15	15
		Desviación típica	1,407	1,506
Razón para ponerla en primer lugar entre los que en la preinscripción eligieron Trabajo Social como primera opción	Era la carrera que realmente quería hacer	Media	<b>2,95</b>	<b>4,23</b>
		N	134	133
		Desviación típica	1,538	1,492
	Era la que mas gustaba entre las que podía elegir	Media	<b>3,47</b>	<b>4,62</b>
		N	32	32
		Desviación típica	1,704	1,476



**Tabla 35. ¿Crees que las personas que estudian Trabajo Social deben tener algunas características personales importantes para el desempeño de su futuro ejercicio como trabajadores sociales?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	9	3,24
Sí	269	96,76
Total válido	278	100,00
No contesta	5	
Total	283	

**Tabla 36. Antes de matricularte ¿Tenías idea de las diferencias en la presencia de hombres y mujeres entre los estudiantes?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Sí, es algo que me esperaba	103	36,5
Sí, sabía que había más mujeres pero no esperaba tanta diferencia	108	38,3
No, es algo que me ha sorprendido	71	25,2
Total válido	282	100,0
No contesta	1	
Total	283	

**Tabla 37. Antes de matricularte ¿habías tenido algún contacto directo con trabajadores sociales?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	100	35,70
Sí	180	64,30
Total válido	280	100,00
No contesta	3	
Total	283	

**Tabla 38. Antes de matricularte ¿habías tenido algún contacto directo con Servicios Sociales?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	173	65,04
Sí	93	34,96
Total válido	266	100,00
No contesta	17	
Total	283	

**Tabla 39. ¿Colaboras actualmente o has colaborado como voluntario en alguna asociación?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	118	42,29
Sí	161	57,71
Total válido	279	100,00
No contesta	4	
Total	283	

Tabla 40. ¿Te interesa la política?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
No	99	35,36
Sí	181	64,64
Total válido	280	100,00
No contesta	3	
Total	283	

Tabla 41. Posicionamiento político 1 izquierda 7 derecha		
	Frecuencia	Porcentaje
1	63	23,0
2	89	32,5
3	44	16,1
4	56	20,4
5	15	5,5
6	7	2,6
7	0	0,0
Total válido	274	100,0
No contesta	9	
Total	283	

Tabla 42. ¿Te consideras una persona feminista?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	9	3,2
2	7	2,5
3	13	4,7
4	40	14,3
5	55	19,7
6	70	25,1
7	85	30,5
Total válido	279	100,0
No contesta	4	
Total	283	

Tabla 43. ¿Te consideras una persona religiosa		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	159	57,6
2	33	12,0
3	16	5,8
4	26	9,4
5	18	6,5
6	13	4,7
7	11	4,0
Total válido	276	100,0
No contesta	7	
Total	283	

Tabla 44. ¿Te consideras una persona ecologista?		
	Frecuencia	Porcentaje válido
1	7	2,5
2	21	7,6
3	43	15,5
4	69	24,9
5	78	28,2
6	41	14,8
7	18	6,5
Total válido	277	100,0
No contesta	6	
Total	283	

Tabla 45. ¿Pertenece a algún/a... de las siguientes organizaciones?			
		Frecuencia	Porcentaje Válido
Partido político	No	271	97,1
	Sí	8	2,9
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	
ONG	No	243	87,1
	Sí	36	12,9
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	
Sindicato	No	268	96,1
	Sí	11	3,9
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	
Asociación de estudiantes	No	262	93,9
	Sí	17	6,1
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	
Asociación cultural	No	249	89,2
	Sí	30	10,8
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	
Asociación de vecinos	No	272	97,5
	Sí	7	2,5
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	
Otras	No	232	83,2
	Sí	47	16,8
	Total válido	279	100,0
	No contesta	4	
	Total	283	

Tabla 46. Sexo		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Mujer	244	86,8
Varón	37	13,2
Total válido	281	100
No contesta	2	
Total	283	

Tabla 47. Edad			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
17	4	1,4	1,4
18	100	35,8	37,2
19	41	14,7	51,9
20	34	12,2	64,1
21	37	13,3	77,4
22	20	7,2	84,6
23	20	7,2	91,7
24	8	2,9	94,6
25	6	2,2	96,7
26	4	1,4	98,2
28	2	0,7	98,9
31	1	0,4	99,2
32	1	0,4	99,6
38	1	0,4	100,0
Total válido	279	100,0	
No contesta	4		
Total	283	100,0	

**Tabla 48. Tipo de colegio**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Público	138	49,1
Concertado	84	29,9
Privado	10	3,6
Varios	49	17,4
Total válido	281	100,0
No contesta	2	0,7
Total	283	100,0

**Tabla 49. Nacionalidad**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Española	249	88,9
Española y otra	21	7,5
Otra	10	3,6
Total válido	280	100
No contesta	3	
Total	283	

**Tabla 50. Otra nacionalidad, además de la española, de las personas que dicen tener doble nacionalidad**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ecuatoriana	8	40,0
Colombiana	5	25,0
Peruana	3	15,0
Mejicana	2	10,0
Suiza	1	5,0
Venezolana	1	5,0
Total válido	20	100,0
No contesta	1	
Total	21	

**Tabla 51. Nacionalidad de los/ las estudiantes sin nacionalidad española**

	Frecuencia
Marroquí	3
china	2
Bolivia	1
Burkinabe	1
Italiana	1
Rumania	1
Ucrania	1
No contesta	1
Total	11

**Tabla 52. En la actualidad ¿realizas algún trabajo remunerado?**

	Frecuencia	Porcentaje válido
No	175	62,5
Sí	105	37,5
Total válido	280	100
No contesta	3	
Total	283	

**Tabla 53. Tipo de trabajo (\*)**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Cuidado	22	21,6
Animación/actividades deportivas	12	11,8
Docencia	15	14,7
Comercio	22	21,6
Hostelería	17	16,7
Sanidad	4	3,9
Otros	10	9,8
Total válido	102	100,0
No contesta	3	
Total	105	

(\*) la pregunta sobre el tipo de trabajo se ha planteado abierta y se ha codificado a posteriori



<b>Tabla 54. Lugar de residencia durante el curso</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Madrid capital	162	58,3
Resto provincia	106	38,1
Otra provincia	10	3,6
Total válido	278	100,0
No contesta	5	
Total	283	

<b>Tabla 55. Municipio de residencia de quienes residen</b>		
	Frecuencia	Porcentaje
Alcorcón	8	7,6
Getafe	8	7,6
Colmenar Viejo	6	5,7
Fuenlabrada	6	5,7
Leganés	6	5,7
Móstoles	6	5,7
Alcala de Henares	5	4,8
Alcobendas	4	3,8
Boadilla del Monte	4	3,8
Pozuelo de Alarcón	4	3,8
San Sebastián de los Reyes	4	3,8
Coslada	3	2,9
Majadahonda	3	2,9
Parla	3	2,9
Rivas-Vaciamadrid	3	2,9
Aranjuez	2	1,9
Arganda del Rey	2	1,9
Brunete	2	1,9
El Escorial	2	1,9
Mejorada del Campo	2	1,9
Navalcarnero	2	1,9
San Fernando de Henares	2	1,9
Torrejón de Ardoz	2	1,9
Tres Cantos	2	1,9
Otros municipios (*)	14	13,3
Total válido	105	100,0
No contesta	1	
Total	106	

(\*) Se han sumado los residentes de todos los municipios en los que solo reside una persona.

<b>Tabla 56. Distrito de quienes residen en</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Latina	20	13,1
Carabanchel	13	8,5
Centro	9	5,9
Fuencarral-El Pardo	9	5,9
Villa de Vallecas	9	5,9
Arganzuela	8	5,2
Ciudad Lineal	8	5,2
Puente de Vallecas	8	5,2
San Blas-Canillejas	8	5,2
Tetuan	8	5,2
Usera	8	5,2
Hortaleza	7	4,6
Villaverde	7	4,6
Moncloa-Aravaca	6	3,9
Moratalaz	6	3,9
Retiro	6	3,9
Chamberí	4	2,6
Chamartín	3	2,0
Barajas	2	1,3
Salamanca	2	1,3
Vicálvaro	2	1,3
Total válido	153	100,0
No contesta	9	
Total	162	

<b>Tabla 57. Estudios de la madre</b>			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	10	3,6	3,6
Estudios primarios	41	14,8	18,4
Estudios secundarios básicos (ESO o similar)	62	22,4	40,8
Bachillerato o FP medio	74	26,7	67,5
FP superior	27	9,7	77,2
Estudios universitarios	63	22,7	100,0
Total válido	277	100,0	
No contesta	6		
Total	283		

<b>Tabla 58. Estudios del padre</b>			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sin estudios	15	5,6	5,6
Estudios primarios	43	15,9	21,5
Estudios secundarios básicos (ESO o similar)	62	23,0	44,5
Bachillerato o FP medio	66	24,4	68,9
FP superior	25	9,3	78,2
Estudios universitarios	59	21,9	100,0
Total válido	270	100,0	
No contesta	7		
No aplica	6		
Total	283		

<b>Tabla 59. Nivel educativo familiar (NEF)(*)</b>			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo	93	33,6	33,6
Medio	84	30,3	63,9
Alto	63	22,7	86,7
Muy alto	37	13,4	100,0
Total	277	100,0	
No aplica	6		
Total válido	283		

(\*) el procedimiento para el cálculo del NEF se explica en el capítulo 7.

**Tabla 60. País de origen de la madre (España u otro)**

	Frecuencia	Porcentaje válido
España	246	87,9
Otro	34	12,1
Total válido	280	100,0
No contesta	3	
Total	283	

**Tabla 61. País de origen del padre (España**

	Frecuencia	Porcentaje válido
España	236	86,4
Otro	37	13,6
Total válido	273	100,0
No contesta	4	
No aplica	6	
Total	283	

**Tabla 62. País de origen de la madre**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ecuador	8	23,5
Marruecos	7	20,6
Colombia	4	11,8
Perú	4	11,8
China	2	5,9
Alemania	1	2,9
Burkina Faso	1	2,9
Francia	1	2,9
Italia	1	2,9
Portugal	1	2,9
Rep. Dominicana	1	2,9
Rumania	1	2,9
Suiza	1	2,9
Ucrania	1	2,9
Total	34	100,0

**Tabla 63. País de origen del padre**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Ecuador	8	21,6
Marruecos	7	18,9
Colombia	5	13,5
Perú	4	10,8
China	2	5,4
Alemania	1	2,7
Angola	1	2,7
Burkina Faso	1	2,7
Francia	1	2,7
Italia	1	2,7
México	1	2,7
Portugal	1	2,7
Rep. Dominicana	1	2,7
Rumania	1	2,7
Suiza	1	2,7
Ucrania	1	2,7
Venezuela	1	2,7
Total	37	100,0

**Tabla 64. Situación de la madre respecto al trabajo**

	Frecuencia	Porcentaje válido
Trabaja	200	72,2
Pensionista/Jubilado	7	2,5
Parado	19	6,9
Trabajo doméstico no remunerado	45	16,2
Otros	6	2,2
Total válido	277	100,0
No contesta	6	
Total	283	

<b>Tabla 65. Situación del padre respecto al trabajo</b>		
	Frecuencia	Porcentaje válido
Trabaja	213	81,0
Pensionista/Jubilado	14	5,3
Parado	22	8,4
Trabajo doméstico no remunerado	1	0,4
Otros	13	4,9
Total válido	263	100,0
No contesta	14	
No aplica	6	
Total	283	

<b>Tabla 66. Ocupación de la madre</b>		
Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Profesional, directivo	43	15,9
Técnicos, empleados, administrativos con cualificación media	105	38,9
Trabajadores con cualificación básica	79	29,3
Ocupaciones no cualificadas	43	15,9
Total válido	270	100,0
No contesta	13	
Total	283	

<b>Tabla 67. Ocupación del padre</b>		
Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Profesional, directivo	59	22,5
Técnicos, empleados, administrativos con cualificación media	94	35,9
Trabajadores con cualificación básica	88	33,6
Ocupaciones no cualificadas	21	8,0
Total válido	262	100,0
No contesta	15	
No aplica	6	
Total	283	





Anexo 5: Transcripción y análisis  
de las preguntas abiertas del  
cuestionario a estudiantes de  
primero de Trabajo Social



nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
1	mujer	BC y PAU	1	Elegí trabajo social porque <b>siempre me ha gustado ayudar a la gente</b> y quería una profesión basada en ello. Además creo que actualmente existen muchas <b>injusticias sociales</b> y hay bastante gente que no puede suplir sus necesidades básicas Y me gustaría <b>luchar y trabajar para intentar cambiarlo</b>	<b>Tener una mente abierta, no juzgar</b> , creer que existen injusticias sociales, tener <b>empatía, que te gusta trabajar con gente y ayudarla</b>	Porque es una <b>profesión menos valorada para la sociedad</b> , aunque <b>no por ello menos importante</b> además, desde sus <b>orígenes</b> , las <b>visitadoras</b> eran básicamente mujeres
2	mujer	CFGS	1	<b>El ciclo me encantó y decidí ampliar mis estudios</b>	<b>Empatía, vocación</b>	Las mujeres hemos sido siempre consideradas como "cuidadoras"
3	mujer	CFGS	1	Porque <b>me gusta ayudar a las personas</b> a superar sus dificultades	<b>Empatía, paciencia y vocación</b>	Porque siempre las profesiones de ayuda y de cuidados se les ha atribuido más a las mujeres que a los hombres y así se nos educa desde pequeños
4	mujer	CFGS	1	<b>Al realizar el ciclo formativo</b> de de grado superior de Integración Social me di cuenta <b>te quería seguir formándome</b> en esta rama y por eso me decidí a meterme en la carrera	Saber ponerse en el lugar de la otra persona, <b>empatía</b> . Saber escuchar.	Porque es una profesión que la sociedad "ve" más para mujeres que para hombres debido a que a las mujeres nos "ven" más como cuidadoras
5	mujer	BC y PAU	1	<b>Siempre he tenido claro que yo quería dedicar mi vida a ayudar a las personas</b> y esta carrera me permite hacerlo, y encima de una manera directa	Deben tener <b>paciencia, empatía, fortaleza, valores</b> Y <b>capacidad de reacción</b>	Porque desde siempre lo han "definido así"
6	mujer	BC y PAU	1	Porque <b>me gustaba esta disciplina y las salidas que tiene</b> . A la vez <b>me parece esencial esta disciplina</b>	Valores sociales; <b>empatía</b> ; solidaridad; conciencia	Somos más concienciadas con la sociedad
7	mujer	CFGS	2	<b>Continuación de estudios</b>	<b>Empatía, comprensión, no ser prejuicioso, estar dispuesto a mancharse las manos</b>	Las mujeres debido a nuestra sociedad, desarrollamos más estas competencias que los jóvenes varones
8	9	CFGS	1	Porque me gusta ayudar, lo social Y preocuparme por los intereses de los demás	<b>Empatía y solidaridad</b>	Porque estarán más relacionadas con ellas, es decir, con esta carrera
9	mujer	CFGS	1	Desde pequeña siempre he sido una persona muy empática ante cualquier situación y con las personas. Siempre he tenido muy claro que quería orientar mi vida profesional a la ayuda de los demás y contribuir positivamente así con la sociedad	Si, pero también pienso que <b>sí de verdad te gusta lo que estudias, lo vas aprendiendo durante la carrera</b>	Quizás porque nosotras sufrimos también una gran desigualdad en la sociedad, por lo que esto nos facilita un gran desarrollo a la hora de en empatizar

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
10	mujer	CFGS	1	Empecé estudiando integración social Y vi lo apasionante que podría ser estudiar algo derivado a esto. Durante los años fui pensándolo y me decanté hacia esta carrera de la cual ya había escuchado hablar	Tener <b>empatía</b> , <b>responsabilidad</b> , <b>constancia</b> y sobre todo tener un poder de expresión y comprensión para poder aconsejar y ayudar al usuario correctamente	Desde el principio de las primeras figuras han sido mujeres como Mary Richmond y Jane Addams. Pienso que siempre y desde un principio han sido las que de alguna manera han ayudado a las personas desfavorecidas
11	mujer	BC y PAU	2	Siempre había tenido claro lo que quería hacer con mi futuro, ayudar a las personas por una parte con la criminología y por otra, con el trabajo social, por lo que las dos opciones me parecía perfectas para mi pasión. Sabía que si no hacia una iba a hacer la otra	Creo que tiene que tener un tipo de don con el que se nace que te permite tener una <b>empatía</b> total por otro ser vivo	Supongo que porque es un estigma social, ya que desde siempre esta profesión ha sido vista únicamente para la mujer
12	mujer	BC y PAU	2	Porque me interesa ayudar a las personas	Deben conocerse a sí mismos muy bien para poder ayudar a las demás personas	Las mujeres somos más socializadoras y no nos gustan las injusticias.
13	mujer	CFGS	2	Porque soy voluntaria Y siempre me ha llamado la atención ayudar a los demás pero nunca me lo había planteado como una profesión hasta que me animaron y me aconsejaron que podría servir para esto y seguro que me gustara	<b>Empatía</b> , saber trabajar con personas	Creo que las mujeres son más constantes
14	varón	BC y PAU	1	Porque creo que la sociedad tiene muchas necesidades que el Estado no soluciona y es necesario para un mundo mejor y más justo	Creo que tener valores algo más progresistas, que esté en contra de las injusticias y que quieran sacrificarse por los demás	Porque creo que la mujer tiene un carácter más caritativo que los hombres
15	mujer	CFGS	1	Porque siempre me permitirá trabajar en un trabajo donde podré ayudar a otras personas	Tienen que ser personas que les guste esta profesión y que la elija por vocación	Por la cultura que tenemos
16	mujer	CFGS	1	Cuando tenía 14 años me asignaron dos asistentes sociales Y consideré que no lo hicieron bien Y me gustaría aprender cómo hacerlo bien	<b>Empatía</b> , <b>paciencia</b> , muchas ganas	Por la visión que tiene la sociedad de ser un trabajo para mujeres
17	varón	BC y PAU	1	Para poder ayudar que realmente necesitan	<b>Empáticas</b> , solidarias y sociables	NO CONTESTA
18	1	BC y PAU	3	Desde pequeña me ha gustado poder ayudar a los demás y dar una parte de mi a otros	Tener <b>empatía</b> es una de las principales	Porque la carrera está designada por otros a las mujeres y los chicos creen que hay otras carreras mas importantes y porque hay mucho machismo en la sociedad
19	mujer	CFGS	1	Me gusta ayudar a las personas que intentan hacer un cambio en la sociedad	Asertividad, <b>empatizar</b> , <b>reflexividad</b>	A la mujer se le ha puesto desde siempre en el papel de "cuidadora"

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
20	mujer	BC y PAU	3	Es un área que me interesaba bastante y <b>quiero trabajar en un campo así</b>	<b>Empatía, fuerza, tolerancia</b> , deseo por resolver las injusticias sociales	Quizás porque los hombres tiran más hacia carreras de ciencias, pero es una generalización
21	mujer	BC y PAU	2	<b>Para mejorar el bienestar social y las condiciones de vida</b>	<b>Empatía, comprensión, paciencia</b>	Porque se considera una carrera más de mujeres ya que se han dedicado a cuidar a la familia
22	mujer	CFGS	1	<b>Porque anteriormente fui voluntaria</b> con personas con discapacidad intelectual, donde estuviera años y de ahí decidí hacer un <b>ciclo de grado superior de integración social</b> , y como <b>quería ampliar mis estudios</b> me metí en trabajo social que están relacionados con toda la formación anterior	Tener <b>empatía, humildad</b> , ser sociable y solidario	Desde la antigüedad siempre han sido las mujeres las experimentadas en temas sociales
23	varón	BC y PAU	1	<b>Por las asignaturas impartidas y las salidas laborales</b>	<b>Empatía, análisis crítico, reflexividad</b>	NO CONTESTA
24	mujer	BC y PAU	1	<b>Porque hablé con una trabajadora social y me gusta mucho lo que hacía por lo que yo quise estudiar mismo</b>	Tiene que ser <b>personas tolerantes sin ningún tipo de prejuicios</b> y ser empáticos	Se asocia mucho más el cuidado y trato de personas a las mujeres pues inconscientemente en nuestra sociedad es lo que les enseña
25	mujer	BC y PAU	2	<b>Por la ayuda a las personas, me encanta</b>	<b>Ser tolerante, empático y querer ayudar. Vocación.</b>	Porque se asocia caridad con trabajo de mujeres. Un error en esta sociedad
26	mujer	BC y PAU	1	<b>Porque llevaba mucho tiempo buscando una carrera dedicada a ayudar a personas.</b> La descubrí meses antes a la Pau ; mientras buscaba una carrera dedicada a lo mencionado, ayudar.	<b>Empatizar, respetar</b>	Porque las mujeres tienen un contacto más personal con las personas
27	mujer	BC y PAU	1	<b>Al principio quería estudiar psicología, pero repetí y me cambié de itinerario.</b> Luego me di cuenta de las pocas salidas laborales Y pensé que no quería dedicarme a ello, qué es una disciplina con la que quiero complementar mi labor como trabajadora social, <b>cambiando la realidad y ayudando a gente. Además, supongo que en mi caso influye una situación familiar complicada.</b>	Creo que debe ser gente <b>empática, con ilusión por ayudar</b> , colaborar, trabajar en grupo Y sobre todo respeto e igualdad con el resto. <b>Hay gente que veo con demasiados prejuicios que no aprecio positivos para la disciplina.</b>	Quizás las mujeres padecen más injusticias sociales (violencia, discriminación salarial, etcétera) y por ello quiere cambiar los hechos desde aquí.
28	mujer	BC y PAU	1	<b>Me gusta todo aquello relacionado con el trato humano, ayudar a aquellas personas que realmente lo necesitan, escucharlas, sentir lo que siente y hacer posible que su vida sea mucho mejor.</b>	Primordialmente se caracteriza por su <b>vocación</b> . No todas las personas tienen la habilidad de ver lo que los demás ven por sentir lo que los demás siente	<b>Porque las mujeres somos más empáticas, sensibles y comprensivas</b>



nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
29	mujer	CFGS	1	Siempre he trabajado en el ámbito de lo social y <b>quería aumentar mis conocimientos teóricos</b> para luego poder aplicarlo al trabajo	NO	Por desgracia trabajo social se ve como “la ayuda” y la figura de la mujer siempre sido valorada sólo con cuidar y ayudar solo por cuidar y ayudar.
30	mujer	CFGS	1	Era la carrera que <b>complementaba los estudios realizados con anterioridad</b>	Aunque considera que las características pueden ser de todo tipo dependiendo de las intenciones de cada persona	Porque se sigue pensando que trabajos de ayuda son más de mujeres que de hombres. No se avanza aunque nos creamos es muy modernos
31	mujer	BC y PAU	1	Porque a una carrera que cumplía mis objetivos y <b>podía realizar un trabajo ayudando a los demás</b> . Se rige en muchos ámbitos pero lo que más me gustaría es el ámbito de los <b>niños y sus discapacidades</b>	NO	Porque es una carrera que desempeña el poder mantener a la mujer en una posición igualitaria que el hombre, y <b>porque creo que una mujer transmite más seguridad y sacrificio a la hora de realizar este trabajo</b> . Pero considero que un hombre también puede realizarlo.
32	mujer	BC y PAU	1	Mis tíos son trabajadores sociales	Empatía, educación, respeto, tolerancia.	NO CONTESTA
33	mujer	BC y PAU	1	Me pareció una <b>carrera interesante</b>	NO CONTESTA	Porque a las mujeres les gusta escuchar y ayudar a los demás.
34	mujer	CFGS	1	En relación con lo que a mí me gustaría hacer en un futuro era la que más me gustaba y que <b>posibles salidas laborales</b>	Empatía, sensibilidad, luchadores	No se tiene mucha conciencia con lo que de verdad es esta carrera y a lo largo de la historia estos estudios siempre has estado muy feminizados.
35	mujer	CFGS	1	Me gusta el tema de lo social	Respeto, paciencia, empatía Y ser sociable	Por la sociedad, por los ideales.
36	varón	BC y PAU	1	Me gusta conocer el funcionamiento de la sociedad para después poder ayudar individualmente según el caso	NO	Porque la mayoría de injusticias sociales están dirigidas hacia mujeres y eso despierta su espíritu de lucha.
37	mujer	BC y PAU	1	Porque creo que estamos subordinados al estado siguiendo como ovejas al patriarcado. Por tanto muchas personas son perjudicadas o excluidas y me gustaría ayudarlas	Empatía, saber ponerse en el lugar del otro, comprensión Y paciencia	Por la sociedad que pone a la mujer como símbolo de cuidar personas y al hombre cómo “el fuerte”.
38	mujer	CFGS	1	Es un camino para poder hacer después oposiciones del funcionario de prisiones	Aparte de la teoría, empatizar, escuchar	Por la imagen que da trabajo social.
39	mujer	CFGS	1	Porque me gusta ayudar los demás	Respetar a los demás, no poner prejuicios y empatizar	Quizá porque se empatiza más, aunque no creo que sea por algo en concreto.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
40	mujer	CFGS	1	Porque me considero una persona capaz de realizar este trabajo	Ser una persona con capacidad de escucha	Porque considero que la mujer sabe expresar y canalizar más fácilmente las emociones y sentimientos.
41	mujer	BC y PAU	1	Me gusta ayudar a las personas y quiero cambiar esa situación existente en el país	Empatía	Desde sus inicios en una profesión relacionada con las mujeres y supongo que sigue así por ese motivo.
42	mujer	CFGS	1	Para ayudar a la gente más desfavorecida	Creo que es vocacional, solidaridad y empatía	Porque es una profesión ligada a las mujeres desde la perspectiva de la sociedad.
43	mujer	CFGS	1	Siempre quise estudiar trabajo social <b>con el grado de la FP lo tuve claro</b> , esta es la carrera que me gusta Y me gustaría <b>especializarme en enfermedad mental</b>	Paciencia, la mente abierta y comprender la situación de los demás	Seguimos con un pensamiento antiguo y con miedo al cambio.
44	mujer	BC y PAU	1	Principalmente por circunstancias personales que tuve contacto con los servicios sociales Y por ello quisiera evitar que a la ciudadanía le sucediera mismo que a mí	Deben de tener interés por el cambio, empatía y compañerismo ante cualquier personal, no tener prejuicios	Porque es una labor de cuidado y atención al ciudadano, tarea que realiza siempre la mujer y no está reconocida por el hombre.
45	mujer	5	1	Es una carrera que me permitirá ayudar a los otros que es lo que quiero hacer en mi vida	Actitud de hacer el bien a las otras personas y empatía	Como en todas las carreras de cuidado hay más mujeres porque ellas tiene mayor disposición a la cura de los otros, a solucionar problemas y a estar en contacto con los demás.
46	mujer	BC y PAU	1	Siempre he querido hacer algo relacionado con la gente y me interesó esta carrera, también me interesaba el diseño pero esta me parecía más accesible y <b>todo el mundo me decía que era muy bonita</b>	Empatía, fuerza de voluntad, sentido del humor y sensatez	Por la tradición y las mentalidades que se tenía hace años y aún ahora de que las mujeres son más útiles para “cuidar”, cariñosas, emotivas, etcétera.
47	mujer	CFGS	1	NO CONTESTA	NO CONTESTA	Desde hace años se han dedicado las mujeres si se sigue practicando
48	mujer	BC y PAU	1	Quería estudiar y dedicarme a algo relacionado con lo social. Escuché hablar de esta carrera decidí estudiarla. <b>Me interesa esta carrera para ayudar a mejorar cualquier situación de ayuda</b> , personas sin hogar, violencia de género etc.	Pienso que sobre todo la <b>empatía</b> , me parece algo fundamental para comprender a la otra persona y hacer buen trabajo	Supongo que porque los hombres actualmente se orientan más en las ciencias, la economía, un trabajo en el que puedan tener mejor situación económica. Creo que las mujeres tenemos más sentimiento y lucha sobre este tema que trata en trabajo social
49	mujer	BC y PAU	1	<b>Me pareció una buena opción de futuro, dada la involución a la que está viendo afectada la sociedad</b>	<b>Empatía</b> , solidaridad y especialmente saber escuchar, entender y colaborar con el grupo, sin poner tus intereses por delante	Carrera que históricamente se imponía más a la mujeres. <b>Cambia la sociedad, cambian las opciones</b> (No se debería mirar el género del alumnado, no es importante a la hora de trabajar)

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
50	mujer	BC y PAU	1	Era lo que más acordaba con como veía mi futuro	Ser <b>empáticos</b> y solidarios son los más importantes en mi	NO CONTESTA
51	mujer	BC y PAU	1	Siempre he estudiado física y matemáticas pero me di cuenta de que trabajo social me proporcionaba el dinamismo y las salidas de ayuda que busco para mi futuro. No estar sentado en una oficina sin relacionarme y sin cultivarme	Son importantísimas las <b>aptitudes innatas</b> y la <b>voluntad</b>	No lo sé, quizás por la sensibilidad, no lo sé
52	mujer	CFGS	1	Siento que tengo la oportunidad de ayudar cambiar el mundo y la mejor manera de hacerlo es luchando contra las desigualdades que sufren las personas por no caer en el sistema capitalista en el que vivimos, que destruye la individualidad para tratar de crearnos como máquinas que sólo sirven para crear dinero. Es mi forma de participar en la sociedad.	Tener claro como quieres contribuir en la sociedad, <b>no tener prejuicios, no prejuzgar a la gente, eliminar actitudes paternalistas</b> Y, sobre todo, <b>saber tratar a las personas de forma correcta y asertiva.</b>	Es una carrera que se ha considerado siempre femenina porque como todos aquellos en la línea, se piensa que los cuidados de las personas deben asumirlos las mujeres porque “está es su naturaleza” haciendo caso al pensamiento machista generalizado
53	mujer	BC y PAU	2	Porque siempre me han interesado los sectores más marginales de la sociedad y quería contribuir ayudar en ésta en mayor medida posible.	deber tener <b>empatía</b> , saber escuchar, ser <b>comprensivos</b> y a la vez <b>firmer</b> en sus decisiones. <b>Saber salir adelante momentos difíciles</b>	Porque la historia de esta profesión la han hecho mujeres. Creo que porque somos más inconformistas, siempre hemos tenido que luchar más por nuestros derechos Y Queremos seguir luchando por los más necesitados. Así mismo porque esta profesión necesita empatía y sensibilidad y las mujeres suelen tener estas características más que los hombres
54	mujer	BC y PAU	2	Elegí trabajo social como segunda opción ya en mi casa la situación no es muy buena y cuando hemos necesitado la ayuda de un trabajador social la respuesta no ha sido muy gratificante y para intentar cambiar la postura de los trabajadores sociales	<b>Paciencia y empatía</b> con la persona que requiero de sus servicios	Las mujeres estamos mas comprometidos y concienciadas con la sociedad, los hombres por lo general son más conformistas
55	mujer	BC y PAU	2	No sabía cuál de los dos carreras elegir, pero <b>debido a la nota decidí por esta</b> carrera. Las dos me gustaban por igual (enfermería). Es una carrera que me gusta porque tiene como finalidad la integración social.	<b>Empatía</b> para poder tener una relación con el usuario donde éste sienta confianza con el trabajador social	Porque antiguamente, cuando empezó trabajo social, era una carrera para defender los derechos de los niños y las mujeres. además de las personas que se situaban a la clase social baja.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
56	varón	CFGS	1	Siempre he tenido una sensibilidad o empatía <b>por la injusticia social y he intentado sin formación acabar con ella</b>	<b>Tolerancia</b> , visión global de problemáticas como los robos sin caer en el racismo, <b>empatía</b> , <b>sensibilidad</b> , inteligencia emocional.....	Por la sociedad y la historia que le precede, donde se relaciona el trabajo de “ayuda” o “asistencia” propio de la mujer como la enfermería por ejemplo
57	mujer	CFGS	2	Después de hacer fotografía y el curso de monitor de tiempo libre decidí hacer trabajo social <b>con el fin de poder combinarlo con la fotografía en un futuro</b>	<b>Paciencia</b> , asertividad, <b>empatía</b> , comprensión	Desde sus orígenes se tomó como una carrera feminizada. Los hombres hacia sociología y no permitan la figura de la mujer por lo que estas salieron a las calles a hacer trabajo social.
58	mujer	BC y PAU	2	<b>Primordialmente quería estudiar criminología</b> me parece una cosa super interesante de investigación. <b>Comencé estudiar trabajo social y he descubierto que me gusta mucho más, me encantan las asignaturas y el fin que tiene la carrera, ayudar a las personas</b>	Creo que debemos ser <b>personas con la mente muy abierta</b> , dispuestas a escuchar a los demás Y respetar aunque nosotras no tomasen decisiones iguales que los demás, debes tener <b>empatía</b> , <b>paciencia</b> y <b>ganar</b> .	Creo que en general las ramas sociales, <b>En este caso trabajo social es un trabajo poco valorado en el mundo laboral y en la sociedad en la que vivimos los hombres “deben” tener los mejores trabajos y las mujeres dedicarse al resto</b>
59	mujer	BC y PAU	2	<b>Quería dedicar mi trabajo a ayudar los demás</b> , a través de una carrera u otra	Ya que te implica apoyo y resiliencia a los demás, <b>una persona poco empática no podrá desarrollar adecuadamente el trabajo</b>	Porque hay profesiones más feminizadas socialmente (magisterio, enfermera) que coinciden con las profesiones de ayuda
60	mujer	BC y PAU	1	Porque es una carrera que trata todos los temas que realmente me importa. Además es una profesión necesaria en estos momentos	Deben <b>empatizar</b> mucho con las personas, <b>carecer de prejuicios</b> aunque sea complicado pero..	Pienso que las mujeres tienen una capacidad mayor en empatizar. Nos sentimos identificadas
61	mujer	BC y PAU	1	<b>Porque desde un principio quería trabajar con personas</b> y era la carrera que más me gustaba por los <b>colectivos</b> que trataba.	Principalmente tener <b>empatía</b> y <b>vocación</b>	Porque en los trabajos que tratan con personas directamente es más común que haya mujeres.
62	mujer	CFGS	1	<b>En un futuro me veo trabajando en lo que realmente me gusta que es ayudar a la gente para que pueda llevar una vida digna</b>	<b>Empatía</b> , saber dialogar, <b>dinamismo</b>	Quizá estamos más concienciadas de los problemas sociales porque algunas nos tocan más directamente
63	mujer	CFGS	1	<b>Realmente quería hacer educación social pero al no darme la nota puse como primera opción trabajo social</b>	Tener adquiridas habilidades sociales y <b>empatizar</b> mucho con las personas. Además también tener una <b>mentalidad abierta y no juzgar ni prejuizar</b> .	Por el hecho de que las mujeres conviven día a día por lo que se lucha en este trabajo
64	mujer	BC y PAU	1	Porque me llamaba la atención, <b>me gusta tratar con la gente que necesita ayuda</b> Y aparte porque tiene muchos <b>salidas profesionales</b>	Solidario, <b>simpático</b> , <b>agradable</b> , <b>caritativo</b> , sociable Y sobre todo saber ponerse en el lugar de la persona y saber <b>empatizar</b> bien	Sinceramente creo que trabajo social es una carrera más bien de mujeres porque las mujeres <b>empatizamos</b> más, somos más agradables y sobre todo mejores personas

nº	sexo	Acceso	lugar preins	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
65	mujer	CFGS	1	Quería estudiar enfermería pero por la nota no pude, dentro de las carreras donde me daba la nota me decidí por esta porque me parecía que <b>podía ayudar a la gente de otra manera</b> que no fuera la sanidad	<b>Querer ayudar</b> y emplear tiempo	NO CONTESTA
66	9	BC y PAU	2	Es muy <b>vocacional</b> . En un principio quería hacer el doble grado de trabajo social y terapia ocupacional pero al final las cosas por separado. Me cogieron el trabajo social y en lista de espera terapia, <b>vi las asignaturas del trabajo y me gustaron bastante</b> , así que cuando me llamaron de terapia porque me había cogido, rechacé la plaza..	En realidad <b>pensamos que es un trabajo que todo el mundo puede hacer pero no es así</b> . Debe de ser una persona muy <b>empática</b> Y <b>no hacer juicios de valor</b> a las personas que ayuda.	Porque debido a los estereotipos, siempre se ha considerado que es la mujer la que cuida y el hombre el que hace los trabajos “duros”
67	mujer	BC y PAU	1	NO CONTESTA	NO CONTESTA	NO CONTESTA
68	varón	BC y PAU	3	Principalmente la nota de corte pues era baja, luego también por razones vocacionales pero no muy consolidadas, quiero decir, me llamaba la atención y las demás carreras me aburrían (( DESCARTE))	Deben tener <b>vocación, no todo el mundo puede</b>	A lo largo de la historia ha sido así, pero supongo que es porque ellas tienen más <b>vocación</b> que los hombres
69	mujer	BC y PAU	2	Cuando quería estudiar psicología me quería especializar después en algo social así que trabajo social parecía la carrera indicada al final. Además <b>siempre he estado cercana a voluntariados, ONGs, y causas sociales</b>	Debe ser <b>empáticos, pacientes y comprensivos y aguantar situaciones muy duras de un modo objetivo sin llegar a ser frío</b>	Socialmente se nos impone de algún modo que somos más sensibles para trabajos en los que hay que atender, cuidar ayudar a la gente. Pero también es cierto que sentimos a los demás más cercanos y les comprendemos mejor
70	mujer	BC y PAU	1	Me gusta trabajo social porque es la carrera en la que se estudia y se llegan a conocer los aspectos y actitudes de la sociedad yo creo que este tipo de estudios <b>te ayuda a ser mejor persona y a ver la sociedad de otra manera</b>	Ser comprensibles flexibles al igual que <b>neutros</b> . <b>Debemos ayudar a los demás sin posicionarnos</b> debido a nuestra cultura	Porque este tipo de estudios dedicados a los demás destaca el género femenino casi siempre
71	mujer	BC y PAU	1	Primeramente quería hacer magisterio porque me gustaría ayudar, los niños y explicar pero me di cuenta que no tengo paciencia y <b>lo que más me iba a pegar</b> era trabajo social. Por eso cambie de carrera	Tiene que tener actitudes aptas para poder trabajar de cara al público	Porque a las mujeres en general les gusta más trabajar con gente y ayudarla
72	mujer	BC y PAU	1	<b>Para ayudar a otras personas</b> y ver los diferentes problemas sociales que había	<b>Empatía</b>	Porque es una carrera no muy conocida Y lo suelen etiquetar a mujeres por lo que ellos no se animan.
73	varón	BC y PAU	2	<b>Porque sabía que iba a ser una carrera que me iba a gustar e interesar</b>	Saber escuchar y <b>ponerse en la situación de otros</b> .	Porque tienen más paciencia y saben manejar mejor situaciones.

nº	sexo	Acceso	lugar preins.	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
74	varón	BC y PAU	1	Aparte de que me daba la nota era la que quería hacer porque <b>me considero una persona que le gusta ayudar a la gente Y defender sus derechos</b> Y por lo tanto esta carrera reúnen ambas condiciones	<b>Que quieran ayudar y dar la cara por los más necesitados</b> y luchar por sus derechos.	Porque las mujeres suelen ser más reivindicativas y a la hora de ayudar son más serviciales.
75	mujer	BC y PAU	1	Principalmente elegí esta carrera dada <b>la crisis de los refugiados para poder ayudarlos Y mejorar su situación. Además siempre me ha gustado ayudar a los demás y me considero una persona empática. Por otro lado odio las injusticias y me gustaría hacer algo al respecto</b>	Sí, deben ser <b>tolerantes y empáticas</b> Y deben <b>dejar a un lado sus prejuicios</b> . Pienso también que deben querer hacer esta profesión, trabajar en grupo, <b>ayudar, investigar Y aportar lo mejor de ellas.</b>	Porque en nuestra sociedad las mujeres sufren bastantes injusticias dado el sistema en el que vivimos y desde “siempre” han sido quienes se han dedicado a ayudar. Así las mujeres son (generalmente) quienes quieren transformar el mundo y hacerlo más justo.
76	varón	BC y PAU	1	<b>Para ayudar a los demás personas y crecer como ser humano</b>	<b>Ponerse en la piel de los demás y dejar los prejuicios a un lado.</b>	Por la historia en la cual estaba destinado este oficio. Pero hoy en día ya se ven más hombres.
77	mujer	CFGS	1	<b>A raíz del ciclo formativo de grado superior, me empecé a sensibilizar</b> con una serie de colectivos con los que me gustaría trabajar	Solidaridad y <b>liberación de todos los prejuicios.</b>	Las mujeres suelen estar más interesadas en labores sociales Y además les afecta la discriminación del patriarcado.
78	mujer	BC y PAU	4	Era la carrera más parecida o relacionadas con psicología que era mi primera opción	Deben ser unas personas <b>tolerantes</b> y con <b>capacidad de empatizar.</b>	Quizá porque se sigue viendo como una profesión más femenina.
79	mujer	CFGS	2	<b>Desde que empecé integración quería trabajar con la discapacidad o la drogodependencia</b> Y en el módulo nos hablaron muy bien de esta carrera	Tienen que ser personas que tengan <b>empatía, paciencia, seguridad.</b>	Los trabajadores sociales siempre se cree que desempeñan labores como de madres, profesoras o asistentes.
80	mujer	BC y PAU	1	<b>Experiencias en voluntariados</b> me han llevado a conocer el terreno del trabajo y la función del trabajador social	Competencias personales como la <b>empatía, capacidad de guía a las personas Y saber diferenciar entre el trabajo y vida privada (no llevar trabajo a casa)</b>	Quizás porque no está tan “de moda” y reconocido como trabajo científico Y se tiene más una imagen más de “cuidadores” del trabajo
81	mujer	CFGS	1	Creo que hay personas que sufren el ritmo de vida que lleva la sociedad (entre otras cosas) <b>y se merecen que haya gente que les ayude a encontrar la solución a sus problemas. También por justicia. Si quieres cambiar algo lo tienes que hacer desde dentro.</b>	<b>Empatía</b> , sentido de lucha contra lo que no es justo, saber escuchar y <b>esperar.</b>	Por cómo se ha ido desarrollando vida laboral desde la revolución industrial Y por cómo se educa en base al género.
82	varón	BC y PAU	4	Porque <b>pensé que me podía ayudar a desarrollarme como persona Y adquirir unos conocimientos</b> de la sociedad desde puntos de vista como la exclusión, marginación, etc. <b>Para una vez que conozca la sociedad sea capaz de cambiarla.</b>	<b>Empatía</b> , adaptabilidad, <b>visión de las personas sin prejuicios.</b>	Es una carrera feminizada porque la sensibilidad se asocia más con las mujeres e históricamente es una profesión femenina.



nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
83	mujer	CFGS	1	Me gusta ayudar a los demás, por tanto esta carrera se identifica conmigo, más concretamente <i>me gustan las personas mayores</i> Y era la carrera que más se acercaba a este colectivo.	Qué te guste lo que haces, disposición de escuchar y ayudar, amable.	Porque las carreras tienen tendencias y los hombres no suelen tener la misma capacidad de ayudar y escuchar que las mujeres.
84	mujer	3	1	Siempre me ha gustado poder ayudar a la gente, me siento comprometida con la sociedad y siento que me gustaría poder ayudar a la gente más desfavorecida.	Personas que tengan empatía y resiliencia.	Quizás porque es una carrera que se ha feminizado Y antiguamente era las mujeres las que se dedicaban a estas labores como el cuidado de los soldados, se encargaban de recolectar dinero para los pobres.
85	varón	CFGS	1	Durante las prácticas del ciclo formativo de integración social me di cuenta que el mundo de lo social me gustaba Y para ampliar mis estudios accedí a carrera de trabajo social	Ser respetuosos con todas las personas.	No sabría explicarlo.
86	mujer	BC y PAU	2	Realmente estaba entre magisterio en primer lugar y aunque me cogieron por lista de espera, finalmente me decanté por trabajo social, ya que me encanta ayudar a las personas.	empatizar con las otras personas están pasando situaciones complicadas	Porque quizás las mujeres necesitamos luchar más contra las desigualdades sociales.
87	mujer	BC y PAU	1	Elegí esta carrera porque realmente quería ser policía nacional, pero pensé en primero hacer carrera y luego introducirme en el cuerpo de la guardia civil.	Ser abierto a la gente.	Porque las mujeres normalmente nos preocupamos más por diversos problemas.
88	mujer	CFGS	1	Siempre me ha gustado el mundo social y siempre he tenido claro que era algo a lo que me quería dedicar.	Creo que debe ser personas empáticas, sensibles a temas sociales, sin prejuicios, pacientes.....	Creo que estamos mucho más sensibilizadas con la realidad social.
89	mujer	BC y PAU	1	Porque creo que es necesario un cambio y reforma social en nuestra sociedad. Pienso que faltan muchas necesidades por cubrir. Era de las pocas carreras que me motivaban y gustaban.	Empatía, compromiso, comprensibilidad, respeto.	Por la imagen que se ha ido construyendo a lo largo de la historia de que las mujeres deben cuidar a los más necesitados y los hombres deben dedicarse a oficios "más importantes".
90	mujer	CFGS	1	Porque siempre me ha gustado ayudar a los demás. Empatizo muy bien con la gente.	Tener empatía y dejar un lado los prejuicios.	9
91	mujer	CFGS	1	Al venir del ciclo superior podido conocer más las características de los servicios sociales y conocimientos de los distintos colectivos. También siempre me ha interesado servir de apoyo a personas que necesiten ayuda en este ámbito social.	Creo que tiene que ser personas empáticas, abiertas de mente y con total disposición de servir de apoyo a otras personas.	Porque estamos más en contacto con las injusticias sociales, ya que por el hecho de ser mujer vas a ganar menos en muchos trabajos y muchas personas te tratarán de manera machista.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
92	mujer	CFGS	3	Porque desde siempre he sabido que yo con lo que quiero trabajar es con personas ayudándoles en la medida de lo posible. En principio pensaba que lo que quería era ayudar desde el punto de vista psicológico, pero me estoy dando cuenta que la ayuda social también me apasiona (O eso creo)	Sobre todo deben ser muy empáticas, el resto creo que se acaba aprendiendo.	Porque socialmente las mujeres siempre desempeñamos más trabajo de ayudar a los demás.
93	mujer	BC y PAU	1	NO CONTESTA	NO CONTESTA	NO CONTESTA
94	mujer	BC y PAU	2	Porque me interesaba una carrera en la que pudiera ayudar a los demás de cualquier forma posible	Preocuparse por las necesidades de los demás y estar dispuestos a pasar por cualquier problema social con el que se encuentre.	Porque trabajo social se considera normalmente un trabajo "para mujeres" Y eso influye la elección.
95	mujer	BC y PAU	1	Conocí a una chica que había estudiado trabajo social Y me explico en qué consistía, me llamo la atención aunque no me decidí en el momento, a la hora de pensar que estudiar me convenció.	Ganas de contribuir con la sociedad.	Como hemos hablado en otra asignatura, históricamente las labores sociales así como las tareas de casa eran encomendadas a ellas
96	mujer	BC y PAU	1	Desde la infancia sabía que de mayor quería trabajar para ayudar a las personas.	La principal característica es tener ilusión por aprender y ganas por ayudar.	NO CONTESTA
97	2	BC y PAU	2	Siempre me ha gustado y llamado la atención el poder ayudar a los demás en lo que pueda ti pienso que esta carrera se acomoda lo que quería.	Empatía, mucha paciencia Y que realmente les guste.	Porque creo que las mujeres siempre han sido más empáticas y más "sensibles" respecto a los problemas sociales.
98	mujer	BC y PAU	2	Por en un futuro opositar para Policía Nacional y el tema de menores y el tema de menores y cárceles me llama mucho la atención.	Tienen que tener visiones muy generales, no hacer distinciones entre la gente, debe tener paciencia.	Porque no es una carrera muy conocida, se conoce más el grado de educación social.
99	mujer	CFGS	1	Tras comenzar mis estudios de grado superior descubrí lo que me gustaba el ámbito de actuación y decidí cursarla.	Empatía, Fortaleza, capacidad asertiva, en general habilidades sociales.	Porque a lo largo de la historia ha sido una profesión feminizada ( a nivel de consideración de trabajo para mujeres)
100	mujer	BC y PAU	2	Esta carrera siempre me había llamado la atención, pero ganó todavía más importancia cuando mi abuela sufrió su tercer ictus Y tuvimos que solicitar la dependencia a la Comunidad de Madrid para pagar su residencia. El trabajador social nos ayudó dándonos las pautas a seguir para conseguirla Y gracias a él el nivel económico de mi familia no se vio tan afectado.	Debe ser una persona con vocación y capacidad para saber sobrellevar situaciones complejas, además de tener una actitud positiva y empatía.	Porque esto es una carrera muy "sexualizada" hacia lo femenino, además de las chicas mayoritariamente tienen una mayor sensibilidad ideológica.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
101	mujer	BC y PAU	2	Es una de las carreras relacionadas con mi primera opción, además de gustarme, podía tener asignaturas que el año que viene me ayuden a cambiarme a psicología.	Que les gusta trabajar con personas. <b>Personas sin prejuicios</b> y con ganas de colaborar en la sociedad. <b>Personas abiertas de mente.</b>	NO CONTESTA
102	mujer	BC y PAU	1	Es un grado que se compromete a ayudar las personas en la sociedad que más dificultades tengan. Podré ayudar a las personas que están en riesgo de exclusión social o que tenga dificultades económicas	Tener siempre un <b>pensamiento muy abierto</b> pues tendremos que actuar en diversas situaciones.	Puede ser que porque las mujeres están más comprometidos con la sociedad, como ayudar a los más necesitados.
103	varón	BC y PAU	2	El motivo por el cual elegí estos estudios es por devolver toda la ayuda que he recibido por parte de educadores y trabajadores sociales.	Estar decidido a serlo realmente.	NO CONTESTA
104	mujer	BC y PAU	2	Considero que son los estudios que más me gustan y me definen, por lo tanto <b>estoy segura que esta carrera me llenará como persona</b> , ya me gusta mucho y las salidas que tiene son las que más me gustan y a lo que me quiero dedicar.	<b>Deben de ser abiertas, no juzgar a los demás y aceptar a todo el mundo</b> , aparte <b>tendrá que gustarle ayudar a los demás.</b>	Creo que es porque muchas veces <b>los hombres movidos por la sociedad</b> buscan carreras que tengan una mejor salida Y que le traiga muchos ingresos económicos.
105	mujer	BC y PAU	2	Sufrí malos tratos por parte de mi primera pareja y mi hermana sufrió una discapacidad, por lo que creo he adquirido una sensibilidad social especial de querer cambiar los problemas e injusticias de la sociedad.	Es una carrera muy vocacional, debes de poseer buen fondo e intentar no seas muy prejuicioso.	Supongo que las mujeres tenemos más sensibilidad interior.
106	2	CFGS	1	Me gusta en general y se adapta a mi forma de pensar.	<b>Paciencia y humildad.</b>	Porque antiguamente se relacionaba el cuidado de las personas con las mujeres.
107	mujer	BC y PAU	1	Me gusta mucho la labor a la que están dedicados los trabajadores sociales y en un futuro me gustaría poder dedicarme a ello. Creo que es una profesión preciosa aunque tenga también cosas duras y difíciles.	Lo principal para estudiar trabajo social es la vocación.	<b>Todo aquello que está más relacionado con lo social, ayudar, dar apoyo,etc.</b> siempre está más relacionado con el gusto de las chicas que con el de los chicos, aunque evidentemente cada uno es diferente.
108	mujer	BC y PAU	3	Tanto psicología como esta carrera <b>buscar un modo de ayudar a las personas que no han tenido suerte o que se han rendido a seguir adelante en ese día a día, si importarte de que situación o lugar venga.</b>	Tener <b>empatía</b> (muy importante)/ <b>ser conscientes de que todos tenemos prejuicios e intentar evitarlos/ tomar a todos como seres iguales.</b>	Creo que las mujeres eligen más aquello que quieren hacer, en cambio los hombres, ya sea por los estereotipos otro tipo de razones acuden más a profesiones muy bien aceptadas por la sociedad
109	mujer	BC y PAU	1	Porque me gustaba la carrera, también <b>por intentar aportar mi granito de arena y poder ayudar y así mejorar la situación de personas.</b>	Que sientan <b>empatía</b> por otras personas y <b>que sientan que quieren ayudar.</b>	<b>Porque a lo mejor somos como más sensibles, pero yo creo que es que nos llama más.</b>

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
110	varón	BC y PAU	2	Asignaturas parecidas a psicología. Me gusta que el mundo sea justo y equitativo. Me parece interesante la carrera y dinámica nada monótona.	Respetar cualquier cosa que no sea desmesurada, concienciar sobre las distintas realidades.	NO CONTESTA
111	mujer	BC y PAU	1	Para ayudar a las personas que lo necesitan.	Empatía, estabilidad emocional, etc.	Siempre se ha creído que las mujeres tienen más empatía que los hombres, espero que este dato cambie.
112	mujer	BC y PAU	4	Me parecía que tenía algo de relación con lo que quería enfocar mi futuro a la ayuda de personas, al principio no estaba muy convencida pero las asignaturas y la carrera en si me está gustando mucho y no me arrepiento de haber puesto esta opción.	Personas que estén dispuestas a dar su tiempo a otras, no sean egoístas, ser simpático y tener empatía con los demás.	Las mujeres suelen ir más a la ayuda de los demás, suelen tener más cariño que compartir y ser mas solidarias.
113	mujer	CFGS	1	Por la gran experiencia que tuve integración social y por mi gran entusiasmo por ayudar en todo lo posible a los demás.	Capacidad para escuchar y empatizar con los demás. Ser objetivos en la toma de decisiones.	No lo sé, espero que cambie la idea esa.
114	mujer	BC y PAU	1	Considero que tengo una percepción bastante sensible hacia la sociedad y pienso que todo se puede cambiar a mejor.	NO CONTESTA	NO CONTESTA
115	mujer	CFGS	3	Me gusta trabajar con personas y especialmente menores.	Deben ser personas sociales y con capacidad de lenguaje.	Vivimos aún en una sociedad en la que se piensa en carreras para mujeres y para hombres.
116	mujer	BC y PAU	2	Es una carrera vocacional y siempre he querido ayudar a la gente con algo o aportar al mundo.	Tienen una sensibilidad especial por los problemas sociales.	No se, pero podría ser esa sensibilidad o paciencia.
117	mujer	CFGS	1	Desde pequeña me ha gustado poder ayudar a las personas, en especial a los que más lo necesitan, siempre hecho voluntariados y tenido una relación directa sobre todo con personas mayores y discapacidad. Creo que este mundo del trabajo social no es para todos Sino que se necesita vocación y tener sobre todo empatía con el resto.	Mucha vocación, ganas de ayudar a los demás Y luchar por igualdad tanto de género como de derechos.	Normalmente quizás ayuda a las personas esta vista más para las mujeres y hombres para el tema administrativo. Ojalá esto cambie.
118	mujer	BC y PAU	1	No tenía muy claro por lo que fui a sacar la máxima nota pero sabía que si no la elegía me iba quedar con el” cómo habría sido mi vida si hubiera elegido esta”. Estoy muy contenta con mi decisión, es un trabajo que hace mucha falta en España y sobre todo el mundo. Me encanta estudiar lo que estudio y concienciarme del mundo y trabajar mi sensibilidad.	SENSIBILIDAD, PACIENCIA, sobre todo tu trabajo te tiene que gustar, hacerlo con alegría, amabilidad y mucho respeto hacia ti misma y los demás.	Porque suelen tener más sensibilidad, aunque no estoy de acuerdo, también tienen pero la muestran menos.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
119	mujer	CFGS	1	Creo que es una profesión en la que <b>puedo desarrollar mis habilidades personales y con ellos poder ayudar a cambiar o mejorar tanto a personas como a la sociedad</b>	Si, tiene que tener <b>empatía y ganas de realizar un esfuerzo considerable</b>	Porque las mujeres tienen el sentido empático más desarrollado
120	mujer	BC y PAU	3	Me parecías <b>muy interesantes muchas de las salidas laborales</b> aunque el temario no tanto	<b>Generoso, respetuoso y abierto de mente</b>	Socialmente se atribuyen trabajos de cuidados y ayudas a los demás a las mujeres Y esto nos afecta. Por eso las mujeres lo sentimos bien ayudando a los demás, nos lo ha inculcado nuestra cultura
121	mujer	CFGS	1	<b>Siempre he tenido claro que quería trabajar y estudiar on la sociedad, comportamiento humano...</b> Y con la formación previamente obtenida me sitúo más en el perfil del trabajo social	<b>Altruismo</b> , escucha activa, valores éticos,etc.	<b>Patriarcado?</b> También me llama la atención que el género femenino sea prioritario en esto. Hay bastantes factores
122	varón	CFGS	1	Gusto por la profesión	<b>Vocación</b> , concienciación, valores.	Tienen más voluntad de ayudar.
123	varón	BC y PAU	1	<b>Debido que tengo familiar que se dedica actualmente a esto, me interesé desde los 13 años, Siempre me ha gustado ayudar al resto.</b>	Deben <b>empatizar</b> con las personas con las que vayan a trabajar, tener tacto y vocación; le debe gustar de verdad ayudar al resto.	Porque generalmente los hombres nos implicamos menos en el ámbito social y en la preocupación por el resto.
124	mujer	BC y PAU	2	<b>El verano de 2015 empecé con voluntariado y me gustó mucho</b> Y decidí estudiar educación social o trabajo social	<b>Empatía</b> y ganas de cambiar la sociedad.	Porque los hombres prefieren ganar dinero y las mujeres preferimos ayudar (no todas).
125	mujer	CFGS	1	Decidí estudiar esto porque desde hace mucho me gustó esa carrera, <b>me siento valorada y útil al hacer cosas relacionadas con estas, se lo prometí a alguien y porque quiere ayudar a mejorar la inclusión de muchas personas.</b>	Ser una persona <b>empática</b> , saber escuchar, <b>ayudar todo lo que puedas con las personas de tu alrededor,etc.</b>	Porque sigue habiendo desigualdad y aún hay prejuicios sobre la ayuda,etc. Las mujeres están como más dispuestas a cambiar la mentalidad de épocas de mucho atrás.
126	mujer	BC y PAU	1	Decidí elegir estos estudios <b>para obtener, sobre todo, conocimientos sociológicos y antropológicos</b> que poder aplicar a la realidad trabajando con personas siguiendo estos principios.	Conciencia social/ política, <b>empatía</b> , solidaridad, saber escuchar	Porque a las mujeres se las educa para trabajar para otras personas y mostrar generosidad, ayuda, empatía, sin embargo los hombres se les inculca el egoísmo.
127	mujer	BC y PAU	1	El trabajo social es lo que siempre he querido estudiar <b>porque me gustaría ayudar a otras personas y aportar un poco a mejorar la sociedad. Considero que todas las personas somos iguales y trabajo social lucha por ello.</b>	<b>Estables emocionalmente, con ganas Y “paciencia”</b> por las situaciones que se te pueden plantear y presentar.	Las mujeres estamos <b>“inculcadas”</b> para hacer este tipo de cosas, aún así considero que solemos ser personas solidarias y empáticas.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
128	mujer	BC y PAU	1	Porque me parece un oficio es muy importante para toda la sociedad. Además, me gusta implicarme en causas sociales Y poder aportar todo lo posible para que la sociedad sea mejor.	Hay que ser práctico pero la vez tener fortaleza para separar lo profesional de lo personal. Ser una persona respetuosa y con la mente abierta.	Porque los oficios relacionados con los cuidados de otros siempre han sido asignados a las mujeres, es decir, son trabajos realizados por la influencia del sistema patriarcal en el que vivimos.
129	mujer	BC y PAU	1	Me parece una carrera bonita que toca distintas ramas que me interesan (psicología, sociología, antropología) además, el hecho de trabajar para mejorar las condiciones de las personas es bonito.	Fortaleza, estabilidad emocional, conciencia de clase.	Porque el patriarcado inculca y lleva haciéndolo siglos los cuidados a las mujeres, ya sea mediante el trabajo asalariado como el doméstico.
130	mujer	CFGS	1	Me gusta ayudar a la gente, creo que toca muchas ramas Y creo que puedo aportar muchas cosas a esta profesión y al colectivo que toca.	Si, además de tener empatía, deben de ser comprensivos, capacidad de escuchar, ayudar.....	Porque los trabajadores sociales masculinos no se los ve tanto, además de que creo que se creen que es una carrera de mujeres, mi pareja es trabajador social, por eso no me ha pillado por sorpresa.
131	mujer	BC y PAU	4	Porque la nota de selectividad no me dio para escoger otros estudios. Porque podía tener ciertos rasgos parecidos con la carrera que querías escoger.	No ser hipócrita, creer que lo que haces es útil, saber tratar con la gente	Porque las mujeres tienen más sensibilidad a la hora de ver los problemas
132	mujer	CFGS	2	Desde pequeña me han llamado los asuntos sociales, ver qué soluciones se pueden dar ante una situación de vulnerabilidad. Siempre he mirado mas allá, soy observadora y creo que valgo para esto, sé que tengo una mirada social.	Si, yo considero que hay que ser humilde, responsable, creativo, observador, empático. Creo que no todo el mundo puede trabajar como TS o ES o Int social. Hay que ser de otra pasta.	La verdad, no lo sé. Puede ser una construcción de tiempo atrás las cuales salieron a ayudar a los demás un poco también por un momento feminista fueron las mujeres.
133	mujer	CFGS	1	Porque considero que con tantos cambios y evolución a diario en todos los sentidos, las personas deben estar informadas de las posibilidades, oportunidades, restricciones, justicia y todo lo referente a la vida diaria. Que en algunos casos se ignora y en otros se desconoce totalmente. A través de esta profesión se puede ayudar a informar y buscar soluciones a los demás.	Iniciativa	No lo sé
134	mujer	BC y PAU	4	Lo puse como opción porque está relacionada con el ámbito jurídico.	Características , la solidaridad, empatía y formar parte del voluntariado.	Porque siempre se ha asociado la capacidad de ayudar y cuidar a la mujer.
135	mujer	BC y PAU	4	Porque había asignaturas en común con criminología Y pensar que a lo mejor me podía cambiar de carrera.	Tienen que tener interés por el trabajo, ser personas que les guste ayudar sin tener que recibir mucho por ello.	Porque las mujeres son, a lo mejor, más sensibles.



nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
136	mujer	BC y PAU	2	Porque tenía claro que quería hacer un grado me pudiera reforzar como persona, conocer más a los demás e intentar mejorar la vida de los demás, ayudándoles a resolver sus problemas haciéndolos sentirse mejor consigo mismos.	Creo que deberían tener aptitudes sociales, empatía, que les interese alcanzar el bien social.....	Porque los hombres suelen elegir carreras de ingenierías y ciencias. Además creo que las mujeres pueden tener mayor interés y aptitudes en funciones de ayudar a los demás.
137	mujer	BC y PAU	1	NO CONTESTA	Empatía, paciencia, sensibilidad, emotividad.	NO CONTESTA
138	mujer	BC y PAU	1	Porque tiene relación con lo que quería estudiar.	Empatía, paciencia y sensibilidad.	No lo sé
139	mujer	BC y PAU	4	Porque tiene relación con la psicología	Empatía, amabilidad Y sociabilidad.	NO CONTESTA
140	mujer	OTRO	1	Para luchar contra las injusticias sociales y poder ayudar a las personas necesitadas y con problemas	Empatía, tolerancia, capacidad de escuchar, sensibilidad,etc.	Porque somos personas más capacitadas para sentir empatía por los demás y tenemos más sensibilidad, además llevamos luchando mucho por las injusticias y lo seguiremos haciendo.
141	mujer	BC y PAU	3	Aparte de porque no me dio para psicología, me animaron a hacerla ya que me gusta ayudar a la gente y todo el tema relacionado con <i>salud mental</i> .	Que no sean racistas, que les guste ayudar a la gente colaborar para llevar a cabo una sociedad más igualitaria. <b>EMPATIA</b>	NO CONTESTA
142	mujer	BC y PAU	2	Yo había elegido psicología para poder ayudar a las personas, por tanto, trabajo social me daba esta opción desde otra perspectiva	Si no tienes don de gentes y te dan igual los problemas desconocidos, no creo que seas un buen trabajador social.	Creo que las mujeres somos más sensibles que los hombres e intentamos ayudar más a los desconocidos. Esto sigue siendo muy general ya que un gran número de hombres son más sensibles que las mujeres
143	mujer	BC y PAU	3	Tiene similitudes en relación con los colectivos con los que trabajan tanto los terapeutas como los trabajadores sociales	NO	NO CONTESTA
144	mujer	CFGS	1	Porque después de hacer el grado de integración social decidí seguir estudiando por la misma rama	NO	NO CONTESTA
145	mujer	CFGS	1	Siempre me ha llamado la atención todo lo que tenga que ver con las personas y la interacción entre ellas, además después de hacer el grado superior comprobé que era lo que más me gustaba dentro de las diferentes ramas de lo social	Empatía	NO CONTESTA

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
146	mujer	BC y PAU	1	Era algo relacionado con lo que realmente quería hacer ((enfermería)) que es ayudar a las personas y para lo cual la nota me llegaba. Debido a la nota tuve que ir buscando carreras más asequibles a mi media de bachillerato	Como en todas las profesiones debes tener una características que te lleven a realizarla, debe ser la solidaridad, ser amigable, simpatía y empatía	Porque los trabajos más voluntarios están relacionados con las mujeres, el ayudar, el ser mejor persona.
147	mujer	BC y PAU	2	Tenía la necesidad de mejorar la sociedad y ayudar personas que realmente lo necesitase, me gusta muchísimo ayudar a los colectivos más necesitados, para poder reinsertarlos en la sociedad para una mejor aceptación y para realizarme como persona.	Si, vocación	Porque la función de ayudar y esa iniciativa solemos tenerlas las mujeres.
148	mujer	BC y PAU	1	Desde siempre ha sido una carrera que me ha llamado mucho la atención. Me parece algo que realmente vale la pena y puede servir para ayudar y mejorar la sociedad.	Creo que deben ser personas que de verdad se preocupan por ayudar a mejorar el mundo donde vivimos Y que estén dispuestas a implicarse y formarse debidamente	Porque los hombres suelen enfocar más sus estudios hacia las ciencias u otras carreras similares.
149	mujer	CFGS	2	Siempre me ha llamado la atención la ayuda social, todos mis ciclos formativos están dirigido a ello. Y además tengo la suerte de poder dedicarme laboralmente a este mundo (social)	Totalmente de acuerdo, no puede (considero) dedicarse a esto todo el mundo.	No lo tengo muy claro. Quizás la mujer siempre ha sido mucho más generoso que los hombres (de ahí a dedicarse a ayudar a los demás).
150	mujer	CFGS	1	Porque quiero llegar a las personas que tienen problemas.	Buena persona, paciente y justo.	A la hora de cuidados hacia las personas se suele ocupar la mujer.
151	mujer	OTRO	1	Para comprender la realidad actual del sistema en el qué vivimos y transformarla	Respeto, no prejuicios, capacidad de análisis	NO CONTESTA
152	mujer	BC y PAU	2	NO CONTESTA	Persona sin prejuicios y con ganas de hacer este mundo mejor (Y no para los ricos)	NO CONTESTA
153	mujer	CFGS	1	Porque hice el curso integración social y de ahí quise seguir formándome en este área	Ser tolerantes y respetuosos.	Supongo que porque es algo más vocacional en las mujeres.
154	mujer	CFGS	1	Porque algo que realmente me gustaba y siempre quería hacer	Ser solidarios y empáticos	Los hombres siempre se decantan por ciencias.
155	mujer	CFGS	1	Porque creo que es una carrera que hoy en día esta poco valorada Y debería haber más profesionales y porque desde que empecé integración social supe este ámbito era el mío	Empatía e iniciativa, tolerancia.	NO CONTESTA
156	varón	BC y PAU	2	Para poder intentar solucionar problemas en gente que son víctimas totales de la sociedad	Empatía, solidaridad, el conocimiento de sus prejuicios para que no les influyan, etc.	Porque al ser una carrera calificada como de “mujeres” muchos hombres por vergüenza no quieren realizarla.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
157	mujer	BC y PAU	2	<i>Yo quería trabajar con personas discapacitadas</i> Y creo que es una carrera que <b>me puedo acercar a mi objetivo</b>	<b>Empáticas, personas que quieren ayudar a las demás</b> Y concienciados con la sociedad.	No lo sé.
158	mujer	N.C.	1	<b>Porque siento verdadera vocación</b> Y a pesar de dudar si realizar educación social decidí trabajo social <b>al considerarlo completo y con más salidas</b>	Ser abierto, <b>empático, adaptativo y paciente</b>	Quizás porque somos más empáticas y más abiertas hacia temas complejos.
159	mujer	BC y PAU	1	<b>Porque me quería dedicar algo que ayudara a las personas y me sintiera realizada</b>	NO	Que las mujeres tenemos características más empáticas.
160	mujer	CFGS	1	Es una carrera que me llamó la atención porque ayuda a las personas en situación de necesidad, además trata con las personas Y te ayuda a entenderlas mejor	Tienen que ser <b>agradables, sin ningún tipo de prejuicios</b> y tiene que saber <b>empatizar</b> con la gente	Porque creo que las mujeres empatizamos más con las personas.
161	mujer	BC y PAU	2	Me gustaría trabajar con personas y estudiar sus problemas y posibles soluciones a ellos. <b>Me gusta colaborar de una forma cercana</b>	Sean capaces de <b>empatizar</b> , tiene que ser sociales y fundamentalmente <b>respetuosos con las diferentes razas religiones, sexo</b>	<b>Porque las mujeres son las que hoy en día siguen teniendo barreras en esta sociedad y sufren más injusticias.</b>
162	mujer	CFGS	1	Porque donde hice las prácticas del módulo había una trabajadora social y me gustó la labor realizaba	Tener <b>conciencia y respeto a los demás y sentir la necesidad de ayudar</b>	Porque nos llama más la atención a las mujeres.
163	mujer	BC y PAU	1	Siempre me interesado ya que he podido ver el funcionamiento y finalidad de esta carrera y me ha gustado	<b>Interés por ayudar a las personas</b>	Porque las mujeres se interesan más por las necesidades de la sociedad.
164	mujer	BC y PAU	2	Me llamó la atención lo que hablaba de la carrera un amigo	Tiene que tener <b>comprensión, muchas ganas de ayudar</b> Y luchar contra las injusticias	Porque tienen más sensibilidad.
165	mujer	CFGS	2	<b>Porque es vocacional</b> , llevo tiempo trabajando de voluntaria Y me interesa el tema	<b>Aptitudes y actitudes para trabajar con personas y tener conciencia social</b>	Por los roles de género establecidos en la sociedad.
166	varón	CFGS	2	<b>Para ayudar a las personas que lo necesitan</b>	<b>Buena persona, empatizar, asertividad.</b>	No se porqué hay muchas más mujeres que hombres pero es la realidad.
167	mujer	BC y PAU	1	Porque estudiar esta carrera considero que <b>podría aportar mi pequeño granito para mejorar la sociedad.</b> También me llamaba la atención las <b>asignaturas que se impartían en esta carrera y me parecía la mejor opción tras no poder optar por psicología que era la que realmente quería hacer</b>	Tener vocación por ayudar a los otros; querer luchar contra las injusticias sociales y cambiar la sociedad hacia mejor	<b>Porque siguen existiendo las diferencias entre los diferentes sexos que establecen que las mujeres nos encarguemos de los asuntos relevantes de la sociedad.</b>

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
168	mujer	BC y PAU	2	Me he dedicado todos los veranos a colaborar en voluntariados Y ahora me gustaría dedicarme a ello.	Empatía, tolerancia, constancia, humildad.	Por motivos externos como la educación de nuestra familia, sociedad.
169	mujer	BC y PAU	1	Quería ayudar a la gente de una u otra forma y esta carrera me parecía la más adecuada	Creo que deben tener empatía	Los hombres suelen tirar mas por las ciencias puras.
170	mujer	CFGS	1	Tras finalizar el grado superior de integración social los conocimientos adquiridos no era los suficientes y el interés me llevó seguir estudiando	Tiene que haber un grado de empatía, la capacidad del trabajo en equipo y la resolución de conflictos y sobre todo saber escuchar.	No es nuevo, desde que el trabajo social se reconoce como profesión eran casi todo mujeres, pienso que tanto el contexto como la cultura influyen mucho en este tipo de decisiones
171	mujer	CFGS	1	A realizar el grado superior (las prácticas) las hice con usuarios de discapacidad intelectual. Esto me hizo saber que quería dedicarme al trabajo social.	Sensibilidad, justicia social.	Porque las mujeres somos más sensibles con los problemas sociales
172	varón	CFGS	1	Durante mi etapa en bachillerato conocí la existencia de estos grados y aunque me daba la nota tras bachiller decidí cursar primero grado superior para aclarar las ideas	La empatía a la hora de trabajar con personas con problemas es esencial	Porque las carreras sociales siempre han estado más relacionadas al papel de la mujer
173	mujer	CFGS	2	Porque me gusta y llevaba tiempo pensando	Responsabilidad y fuerza de voluntad	NO CONTESTA
174	mujer	CFGS	1	A terminar bachillerato tenía claro que quería estudiar este grado, no obstante, al realizar el grado superior confirmé que me gustan estos estudios Y que es a lo que me quiero dedicar	Ciertas aptitudes son necesarias, como empatía, profesionalidad, tolerancia, respeto, imparcialidad,etc.	No conozco el motivo concreto ni lo asocio con ningún motivo específico. Creo que desde el inicio del trabajo social esta profesión ha sido mayoritariamente femenina Y esto puede haber creado una "costumbre"
175	mujer	CFGS	1	Quiero ayudar a la gente a afrontar sus problemas. Además he hecho voluntariado y he trabajado en una asociación Y me parece que, aunque duro, es un trabajo reconfortante	Ser una persona empática, con escucha activa Y un gran respeto hacia los demás esté o no de acuerdo con su actitud.	Porque la sociedad nos ha educado a que las mujeres somos las que nos encargamos de ayudar a los demás y hemos adquirido ese rol desde pequeñas
176	mujer	BC y PAU	2	Comencé por ser voluntaria y al tratar con trabajadores y educadores sociales y le gustó su trabajo	Una mente abierta en todos los temas sociales, es decir racismo, homofobia, feminismo, etc	Porque suele ser más comprensiva
177	mujer	BC y PAU	1	Porque era lo que me permitía convertir mi pasión en mi profesión	Empatía	NO CONTESTA
178	mujer	CFGS	1	Me parece que es una de las carreras por las que más se puede ayudar a las personas	Ser amables Y respetuosos. Ser imparciales.	Quizás las mujeres tengan más sensibilidad con respecto a los hombres ante los temas sociales

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
179	mujer	CFGS	1	Realice el grado superior de integración Y me di cuenta de que era realmente lo que me gustaba, me llenaba como persona Y me hacía sentir realizada. Considero que es algo vocacional y yo lo siento así, por eso considero que lo que puedo aportar con los estudios que me parecen algo imprescindible que al menos todos deberíamos conocer y llevar a cabo. Es necesario para cambiar muchos aspectos que son precarios	Creo que tienes que saber lo que quieres, respetar la diversidad de opiniones y no sentir compasión para poder ser coherente y realizar el trabajo con objetividad.	No lo sé, pero me parece injusto ya que debería ser algo por lo que debemos luchar todos.
180	mujer	BC y PAU	2	Experiencias propias de temas con los que trabaja esta carrera	Es necesario ser una persona altruista	Porque les interesa más
181	mujer	CFGS	1	Durante los dos años del grado superior me encontré con diferentes casos que fueron derivados a servicios sociales me di cuenta que quería hacer la carrera	Yo creo que deben de tener empatía	Sinceramente no lo sé
182	mujer	BC y PAU	1	Me parece una profesión muy bonita y muy necesaria en la actualidad, además me parece que es la que más concuerda con mi personalidad	Deben tener facilidad para empatizar, comprender incluso debe tener ciertas actitudes para emprender la labor.	Porque las mujeres somos más más sensibles y más propensas a preocuparnos por los temas sociales
183	mujer	BC y PAU	2	Siempre me ha interesado realizar acciones sociales y pienso que estos estudios te ayudan a conocer realmente el mundo en que vivimos, los problemas que hay y las soluciones reales Y eficaces que existen para poder llevarlas a cabo y crear una realidad humana y social mejor	Debe tener paciencia, amplitud de pensamiento. Es importante tener en cuenta el trato con las personas, por lo que la empatía, en casos generales, es importante	Teniendo en cuenta que los servicios del trabajo social están basados en la figura de la mujer, podemos deducir que a lo largo de la historia, las labores sociales sólo las realizaban las mujeres y en la actualidad sigue normalizado ese hecho.
184	varón	BC y PAU	2	Porque era una de las carreras que más asignaturas me convalidan	Tiene que ser vocacional	NO CONTESTA
185	mujer	BC y PAU	1	Porque quería tener más conciencia social y aprender como ayudar a la sociedad	Solidaridad madurez	Porque hay más conciencia sobre las desigualdades en las mujeres ya que ellas viven la desigualdad de sexo día a día
186	mujer	BC y PAU	1	Porque me gusta el poder ayudar a las personas que más lo necesitan	Saber escuchar, paciencia....	NO CONTESTA
187	mujer	CFGS	2	Porque al realizar integración social, descubrí que me gustaba mucho ayudar a los demás y aportar todas las cosas buenas que pueda y esté a mi alcance	Una mentalidad muy abierta, sin prejuicios y tiene que ser personas positivas y luchadoras.	Porque debido a la historia las mujeres suelen estar en las carreras que se dedican a los demás y a sus cuidados.
188	mujer	BC y PAU	2	Porque una carrera que se ajustaba a lo que me quiero dedicar en un futuro, ayudar a los demás	Empatía, escucha activa, que les gusta ayudar a los demás	Porque las mujeres somos dadas a las actividades relacionadas con la interacción humana.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
189	mujer	BC y PAU	2	Porque de todas las carreras, esta es la más parecida a la salidas que yo quería.	NO	Porque las mujeres estamos más hechas en ponernos en el lugar de otras personas y ayudar
190	mujer	BC y PAU	1	Creo que es necesario un trabajo como este dónde ayudar a los demás sea primordial. Esta carrera se ajusta lo que yo busco, que es ofrecer a aquellas personas que no se lo puede permitir, las ayudas necesarias.	Empatía, constancia, paciencia, ser fuertes emocionalmente, ser objetivos en determinados momentos,etc.	Porque la sociedad actual está basada en una educación desigual, donde se prohíbe a los hombres expresar sus emociones ya que se les llama maricones si lo hacen. Si desde pequeño te enseñan que hay que ser un machote y a mostrarte insensible y no tener empatía, el trabajo social no es una carrera que se te pase por la cabeza.
191	mujer	CFGS	1	Decidí dar un giro en la dirección de mi vida para qué lo que me llenaba personalmente lo hiciera también profesionalmente. Todo comenzó con una situación personal que me hizo ponerle nombre a lo que pasaba mi vida y redirigirla.	Solidaridad, cultura, empatía, adaptación, altruismo, Tiempo.	Porque los hombres no suelen ser los que se dediquen al cuidado de las personas en el ámbito extralaboral Y eso se vuelca en el empleo. <b>SOCIEDAD PATRIARCAL: LACRA</b>
192	mujer	CFGS	1	Por vocación, era la carrera que me gustaba desde pequeña. Además lo reafirmé hacer el módulo de integración social.	Personas activas, sin prejuicios, con sensibilidad especial, amables y cariñosas, capacidad de escucha activa... entre otras.	Porque es un trabajo en el que hay que realizar cuidados a otras personas y eso según la sociedad siempre se ha asociado más a la mujer.
193	mujer	BC y PAU	2	Me gusta trabajar con el colectivo, ayudar a la gente que precisa de mi ayuda	Esfuerzo, ganas de implicarse, saber escuchar, ponerse en otra piel....	Porque en algunos aspectos podemos ser más emocionales y saber pensar detenidamente en una cuestión.
194	mujer	BC y PAU	2	Elegí estos estudios porque me gusta ser útil y aportar soluciones ayudando a los más necesitados	Considero que todo trabajador social deberá ser empático, cercano y tiene que tener tacto a la hora de hablar.	Probablemente sea porque las mujeres nos preocupamos más por el bienestar de la sociedad.
195	mujer	BC y PAU	2	Porque siempre me ha interesado esta carrera, el tema de ayudar a los demás y dar mi vida haciendo mejor la vida de la gente que lo necesita me llama mucho la atención	Sí, tienen que ser personas muy dadas a conectar con otras personas y tienen que saber ponerse en la piel del otro para poder actuar de la mejor manera	Porque las mujeres somos más sensibles
196	varón	CFGS	1	Porque tenido acercamiento profesional al trabajo social	Creo que deben ser personas abiertas de mente	Por el machismo y porque se considera una profesión que era para mujeres
197	mujer	BC y PAU	2	1. Me gusta escuchar y ayudar las personas.2. Realizarme como persona.3. Conocer y trabajar con formas de vida diferentes	Empatía, respeto, saber escuchar y tolerancia.	Porque las mujeres normalmente empatizan más que los hombres y tienen más capacidad de escucha.



nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
198	mujer	BC y PAU	1	Me parece una carrera interesante donde <b>puedo aprender a ver la vida con otra perspectiva, afrontar y ayudar a los que no pueden por sí mismos.</b>	Sí, deben ser personas <b>empáticas, observadores</b> y con <b>vocación para contribuir en el bienestar ajeno.</b>	Porque las carreras sociales suelen estar vinculadas a las mujeres.
199	mujer	CFGS	4	<b>Me gusta compartir, ayudar y empatizar. Me gustan los colectivos desfavorecidos, la unión y la igualdad.</b> Estoy muy sensibilizada con la <b>comunidad sorda</b> , que sufre una discapacidad invisible que nadie es capaz de ver si no le toca de cerca. <b>Quiero poner mi grano de arena para un lugar mejor.</b>	Deben ser <b>empáticos, sociables, comprensivos, calmados, serenos, objetivos, imparciales.</b>	Nos han educado, por desgracia solo a las mujeres para ser sensibles y cuidadoras.
200	varón	N.C.	1	Porque el trabajo social es una facultad nueva en China	NO CONTESTA	NO CONTESTA
201	mujer	BC y PAU	1	Porque <b>tenía claro que quería dedicarme a algo que tuviera que ver con prestar ayuda a gente que lo necesita</b>	Tiene que ser personas generosas con la gente con ellos mismos, <b>empáticas</b> Y con ganas de cambiar las cosas, es decir, que no se conforman con lo que hay aun sabiendo que es injusto.	<b>Porque el sistema patriarcal en el que vivimos sigue educando a la mujer para ser un ser sensible, generoso y cuidadoso y cuidador, cuando estas cualidades se tienen que dar en todas las personas, tanto hombres o mujeres, haciendo así una sociedad mejor.</b>
202	mujer	BC y PAU	2	Es lo que quiero hacer en la vida, <b>ayudar ha sido lo que siempre me ha gustado y no veo mejor forma de realizar mi vida y de realizarme que esta. Quiero dedicarme a los demás.</b>	<b>Sobre todo a de tener ganas y voluntad de ayudar a los demás. Para mí esto es algo con lo que se nace.</b> Desarrollar la escucha también es vital, así como el entendimiento y comprensión.	Posiblemente por los roles de género establecidos en la sociedad. A la mujer siempre se nos ha visto como la que desarrolla el acto de cuidar y este oficio consiste básicamente en eso.
203	mujer	BC y PAU	2	<b>Me gusta ayudar a los demás, me siento bien y realizada, es algo que se me da verdaderamente bien.</b>	Deben ser <b>abiertas, tolerantes, pacientes y comprensivas. Tienen que estar siempre disponibles para darse a los demás.</b>	Tal vez los hombres no tengan tanta fibra sensible como las mujeres.
204	mujer	BC y PAU	1	<i>Porque quisiera <b>ayudar a mujeres maltratadas</b> por vía del trabajo social al igual que hicieron conmigo.</i>	<b>Paciencia, solidaridad, comprensión, valentía,</b> entre otras.	Porque somos más conscientes de lo mal que va la sociedad y tendemos más a querer solucionar los problemas que ésta tenga.
205	mujer	CFGS	2	<b>Porque me gusta ayudar a los demás, y que todos tengan unos derechos e igualdad</b>	<b>Empatía, social, amable.</b>	Porque creo que las mujeres somos más empáticas y nos interesamos más por los demás.
206	mujer	BC y PAU	4	<b>Con sinceridad, no me dio la nota para nada más.</b> Fue mi última opción. Como se trataba de ayudar, la carrera en sí encajaba conmigo, pero me veía en SALUD.	<b>Empatía, disponibilidad, actitud de servicio, motivación....</b>	Las mujeres se conmueven más por las desigualdades sociales y personas en riesgo de exclusión social que los hombres.

nº	sexo	Acceso	lugar preins	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
207	mujer	CFGS	1	Al realizar antes integración social, quería seguir creciendo personal y profesionalmente	Constancia y ganas de luchar.	Por la importancia que le dan a la empatía y a ayudar a los demás.
208	varón	BC y PAU	1	Descubrí lo importante es la profesión con mi trabajador social, considero en una sociedad con minorías debe existir gente que les ayude.	Vocación.	Porque la sociedad ve bien que una mujer tenga empatía y en cuanto un hombre lo es (depende de su entorno) le pueden llamar menos hombre según opiniones sexistas.
209	mujer	BC y PAU	1	Elegí estos estudios porque me parecía la mejor manera de ayudar a la gente. Además familiares míos son trabajadores sociales y me animaron a ello.	Deben tener paciencia, constancia y vocación.	Los hombres prefieren estudiar otras carreras menos relacionadas con ayudar a quien lo necesita de verdad.
210	mujer	BC y PAU	1	Porque hacer trabajo social es lo que más me gusta ya que ayudar a los demás es lo que más me llena.	Compromiso, dedicación, empatía, solidaridad, comprensión, saber escuchar, etc.	Porque una mujer tiene siempre más afán por ayudar a los demás.
211	mujer	CFGS	1	Siento que es la mejor profesión que más pega conmigo, que por circunstancias familiares lo he vivido Y quiero colaborar para que no se den ciertas situaciones.	Deben ser empáticos, ponerse en el lugar del otro, justos, dispuestos a ayudar a cualquier persona y en cualquier situación.	Porque se tiene la idea de que es un trabajo "para mujeres" como quizás magisterio Y no tiene nada que ver, hombres y mujeres pueden ser grandes trabajadores sociales.
212	varón	BC y PAU	2	Es un tema personal.	NO CONTESTA	NO CONTESTA
213	mujer	BC y PAU	3	NO CONTESTA	NO CONTESTA	NO CONTESTA
214	mujer	CFGS	2	Porque me gustaba el tema de la salud, mi primera opción fue enfermería.	Deben entregarse y saber ayudar a los demás.	NO CONTESTA
215	varón	OTRO	2	Porque quiero ayudar profesionalmente las personas.	Empatía y ganas de cambio.	Porque sigue habiendo residuos de machismo dentro de la educación haciendo que en determinadas asignaturas haya propensión de un sexo determinado.
216	mujer	BC y PAU	4	Me gusta trabajar con personas y ayudarlas, tratar con las personas es el primer paso para mejorar la sociedad.	Que les gusta trabajar con personas y que tengan buen trato con ellas. Que sean comprensivas.	No lo sé.
217	mujer	CFGS	2	Porque estudié integración social y me gustó mucho.	Empatía	Porque es una carrera de mujeres.
218	mujer	CFGS	3	Convalidación de créditos y estudios similares en FP superior	Empatía, escucha activa, optimismo, resolución de conflictos, asertividad, etc.	Culturalmente está visto como una carrera de mujeres por sus principios. El sistema patriarcal nos considera cuidadoras mientras que en los hombres está mal visto.
219	mujer	BC y PAU	3	Principalmente porque no me dio la nota criminología Y en segundo lugar me parece una carrera muy humana y muy interesante en la que realizarte como persona.	Empatía, afán de superación, capacidad de escucha, paciencia, interés.	No lo sé, se sentirán mas cómodos realizando este trabajo que otros, depende de los gustos.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
220	mujer	BC y PAU	2	Iba en relación con la carrera que yo quería. Teniendo características en común como aprender a ayudar a las personas, ser apoyo y aprender más sobre la sociedad, las culturas y saber cómo ayudar a seguir avanzando con los grupos más desfavorecidos.	Empatía, paciencia y comprensión.	Por la sensibilidad emocional de cada persona. Las mujeres suelen tener un tacto y una forma de ver las cosas más emocionales, con más sentimiento que los hombres.
221	mujer	BC y PAU	1	Para entender mejor a las personas y ayudarlas en todo lo que pueda.	Empatía, asertividad y responsabilidad.	No creo poder responder todavía a esta pregunta.
222	mujer	CFGS	1	Porque vengo de hacer integración social y me gustó tanto te quiero ser trabajadora social; seguir formando y poder apoyar/ ayudar a las personas que lo necesiten.	Tiene que ser algo vocacional, que te guste ayudar/ escuchar a los demás, servirles de apoyo.	Nunca me he parado a pensarlo.
223	mujer	CFGS	1	Tenía mucho conocimiento sobre la realidad social y esta carrera era la opción para trabajar sobre aquellas injusticias, aparte de la realización del grado superior donde me di cuenta que era muy vocacional.	Creo que el trabajador social tiene que tener muchos valores humanitarios, empatía, escucha, asertividad y miles de características más.	Por el sistema patriarcal en el que vivimos. Los roles de las mujeres siempre han estado asociados a la ayuda y el tema social.
224	mujer	BC y PAU	1	Me parece una carrera muy bonita, en la que puedo llegar a crecer mucho como persona. Además pienso que demasiada gente necesita ayuda hoy en día.	Empatía, capacidad para escuchar y disposición.	Porque puede que luchemos más por la justicia.
225	mujer	BC y PAU	3	Lo elegí porque me interesó mucho el tema de voluntariados Y esta carrera tiene mucha relación con ayudar a personas.	Deben tener dedicación, paciencia Y mucha fuerza para conseguir la meta que quieren llegar.	Porque es una profesión que necesita mucho apoyo emocional, el cual según mi opinión las mujeres tienen una mayor capacidad para llevarlo a cabo.
226	mujer	CFGS	1	Porque me parece una carrera necesaria Y porque es vocacional. Me veo reflejada en ella.	Sí, porque en un futuro trabajarán con el corazón el mundo, las personas. Y creo que debes tener unas cualidades básicas pero importantes para conciliar vida propia y laboral.	Porque nosotros tenemos puntos de vista diferentes a los de los hombres, desempeño de ayuda y solidaridad.
227	mujer	BC y PAU	1	Elegí trabajo social porque me hablaron de la carrera y como no estaba decidida, investigue sobre la profesión, me gustó el hecho de tratar con personas Y me decidí.	Me parece necesario saber escuchar y saber que no es una profesión fácil, por lo que hay que estar concienciado.	Porque es una profesión vocacional y supongo que le sea más llamativo las mujeres que a los hombres desde un principio.
228	mujer	CFGS	2	Esta muy relacionada con la psicología así como la salida profesional.	Mente flexible y adaptativa, paciencia, gestionar bien el estrés, educación ante las personas y respeto y preocupación por ellas y querer ayudarles.	Porque a las mujeres nos interesa más el trato con la gente, somos más sociales y tenemos mayor impulso hacia el cuidado de las personas.

nº	sexo	Acceso	lugar preins	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
229	mujer	CFGS	3	Me gusta ayudar a las personas, comprender el ambiente en el que viven y ver todo lo que les lleva a estar en una mala situación y poder ayudar.	En mi opinión deberían tener <b>empatía</b> puesto que van a trabajar con personas que tienen problemas.	Porque la mayoría de hombres piensan más en lo material el dinero creyendo así que tendrás una vida más satisfactoria puesto que su elección se basa en lo material que conseguirán Y muchos desconocen el futuro a realizar en esta carrera.
230	mujer	BC y PAU	4	Porque me gusta la labor humanitaria de la profesión y me encanta trabajar con personas.	Tiene que <b>gustarle mucho el trabajo con las personas y humanitario.</b>	Porque en principio este trabajo estaba desempeñado por mujeres.
231	mujer	BC y PAU	2	Quería ayudar a las personas con sus problemas y ayudar al mundo a ser mejor.	Debe ser gente <b>empática que quiera ayudar a otros.</b>	Porque quizás vean como que es una carrera "fácil" Y más de chicas que de chicos.
232	mujer	CFGS	1	Elegí estos estudios porque el grado de integración social me gustó mucho y quería seguir en esta rama.	<b>Empático/a, respetuoso/a, comprensivo/a</b>	Porque tenemos la idea preconcebida de que es una carrera para mujeres
233	varón	CFGS	1	Siempre me ha gustado un trato cercano con los demás e intento ayudarles en todo lo que puedo	Ser una persona <b>empática, que se preocupa por los demás</b> y que de verdad le guste el trato con la gente.	Creo que las mujeres son más sentimentales en ese aspecto y se pueden sentir más atraídas a ayudar.
234	mujer	CFGS	1	Porque es una profesión muy interesante y es algo que llevaba tiempo queriendo hacer. Soy una persona que me gusta escuchar la gente y muy paciente.	Deben ser solidarias, <b>atentas</b> Y tienen que <b>empatizar</b> con cualquier persona y su cultura	Creo que por desconocimiento en los hombres Y que algunos lo atribuyen a que es un trabajo de mujeres.
235	mujer	BC y PAU	2	Por influencias familiares y porque siempre me han interesado las personas y trabajar con ellas	<b>Empatía, fuerza, paciencia.</b>	Las mujeres por lo general tenemos una sensibilidad distinta a los hombres y este tipo de carrera nace de una forma de ver las cosas distintas.
236	mujer	BC y PAU	1	Trabajo social es una carrera que me ayuda a crecer como persona.	<b>El trato con personas no es una cuestión matemática,</b> la involucración e interés por mejorar y solucionar problemas es imprescindible.	NO CONTESTA
237	mujer	BC y PAU	3	Habría elegido pedagogía porque me gustaba desde siempre y porque me gusta tratar con las niños y se me da bien.	Que de verdad quieran hacerlo, <b>competitiva, paciente, curiosa, sociable, generosa.</b>	Porque las mujeres se interesan más por el bien social, por las familias y sus necesidades.
238	mujer	BC y PAU	3	Porque me facilita un futuro puente para acceder a psicología a mediados de Carrera o cuando termine	Saber escuchar, ser <b>objetivo en situaciones</b> controvertidas, <b>tener tacto y ser afectivo, controlar las emociones.</b>	Es una profesión más dedicada al trabajo afectivo y con personas directas que racional o empresarial y las mujeres tienen más aptitudes que los hombres en estos campos.
239	mujer	BC y PAU	1	Porque quería ayudar a los demás.	Saber escuchar a los demás, tener <b>paciencia.</b>	Porque esta profesión vocacional Y son las mujeres las que tienen vocación a trabajo social

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
240	mujer	BC y PAU	2	Debido a que se parecía a la carrera que quería hacer y debido a que también tiene conexión con las personas y con la ayuda.	Voluntaria, empática	Debido a las mujeres se guían más por los sentimientos y la empatía.
241	varón	BC y PAU	1	Porque me gustaría ayudar a los demás.	Ser una persona trabajadora y que le guste darse los demás.	Porque las mujeres empatizan más que los hombres.
242	mujer	CFGS	1	Sabía que quería cogerme una carrera para ayudar a la sociedad.	Escucha activa, empatía, sinceridad, honestidad.	Por lo que en las carreras de ingeniería hay más hombres que mujeres.
243	mujer	BC y PAU	2	Porque siempre me ha gustado poder ayudar a las personas	Tener la capacidad de escuchar.	Porque es más vocacional para las mujeres
244	mujer	BC y PAU	3	Principalmente por la gran amplitud de salidas que tiene esta carrera y por las asignaturas que tiene.	Saber escuchar, empatizar, respetar, ayudar creo que son cualidades muy importantes porque hay que tratar con personas.	No lo sé, me sorprendió el primer día de clase. Pienso que es una profesión feminizada.
245	mujer	BC y PAU	2	Elegí trabajo social porque es una carrera que tiene contenidos que me interesan y me gusta ayudar a la gente.	Deben ser sociales, con la mente abierta, respetuosos, responsables, amables.	Porque las chicas estamos más concienciadas con la sociedad y queremos que cambie ya. Además a los hombres no les suele gustar tanto la carrera como ayudar la gente y por ello escogen algo “con más salidas” para ellos
246	mujer	CFGS	2	Hice mis prácticas en un centro ocupacional para personas con discapacidad. La función que realizaba la trabajadora social de aquí me llamo mucho la atención. Hablé con la misma y tras la charla decidí incluir trabajos sociales mis opciones.	Empatía, escucha activa, asertividad, saber separar lo personal de lo profesional.	NO CONTESTA
247	mujer	CFGS	1	A realizar el módulo superior de integración social me motivó para seguir estudiando esta rama de servicios a la comunidad y como el ciclo de integración social tiene pocas salidas decidí hacer la carrera del trabajo social	Empatía, escucha activa, habilidades sociales.	NO CONTESTA
248	mujer	BC y PAU	1	Creo que hay que hacer accesibles las necesidades básicas a todas las personas. Con experiencias personales me he dado cuenta que quiero ser el apoyo y el salvavidas de personas que lo necesitan.	Debe ser empáticas, comprometidas, estar informados y no dar la espalda a lo que no interesa, luchadores, discretos, tolerantes.	Porque es una carrera que se relaciona con el cuidado y la ayuda a los que lo necesitan y culturalmente es una tarea de mujeres.
249	mujer	BC y PAU	4	La causa más significativa fue que la nota de corte no me dio para acceder a la carrera que quería. La segunda causa fue que me gusta la idea de ayudar y participar en la vida de la gente que necesita ayuda y ejercer cierta influencia en las personas.	Deben estar dispuestos a poner en algunos casos a otras personas antes que a ellos, tiene que querer y saber escuchar Y estar dispuestos a empatizar con la gente	Porque las mujeres suelen ser más empáticas con el resto de personas y tienden a sensibilizarlo más todo

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
250	mujer	CFGS	1	<b>Siempre he tenido interés por ayudar y me metí en el grado superior de integración social. Después decidí seguir por el camino que había elegido.</b>	Interés por lo social y las personas. Ser personas <b>dispuestas a conocer</b> y aprender de otras realidades sociales.	Porque la mujer tiene ese papel social de protección que con el tiempo irá cambiando.
251	mujer	BC y PAU	1	Porque <b>considero que tengo aptitudes muy acertadas para esta profesión y tengo autodeterminación para aprender todo lo que pueda.</b>	<b>Ser conscientes de qué es realmente el trabajo social.</b> Lo demás, cada uno tiene sus distintas aptitudes.	Porque esta carrera esta vista como un “ servicio de ayuda a los demás” y las mujeres <b>tienen más predisposición a esta labor voluntariamente.</b>
252	varón	BC y PAU	3	Estaba indeciso sobre qué hacer, sobre siirme afuera o estudiar un grado de audiovisuales,pero <b>mi madre me ayudó a decidirme haciéndome comprender que si se quiere cambiar el mundo esta es la carrera idónea, aparte de que se me daría bien</b>	Hay que ser <b>empático, disfrutar de la sensación de hacer el bien por otro Y que no te afecte en tu vida normal</b>	<b>Quizás la mayoría de mujeres están más concienciadas de la situación actual del mundo y las desgracias que ocurren.</b>
253	mujer	CFGS	1	Entre educación social y trabajo social <b>elegí trabajo social por recomendación de una conocida que es trabajadora</b> , ya tenía el grado y al parecer es bastante parecido a educación. La razón por la que estudio lo social es porque creo que es importante hacer algo por la sociedad.	<b>Empatía, paciencia,</b> tolerancia a la frustración, flexibilidad, asertividad.	<b>Socialmente está feminizado todo lo que de alguna manera tiene que ver con el cuidado a los otros.</b>
254	mujer	BC y PAU	1	No sabía la existencia de esta carrera hasta primero de bachiller, antes de eso mi preferencia en la psicología, <b>así que me informe sobre la carrera en AULA, vi que la nota era muy asequible y que los trabajos que se podían desempeñar eran totalmente lo que yo quería hacer Y podría ayudar a muchas personas que lo necesitaran.</b>	Creo que es necesario saber o querer <b>empatizar</b> con los demás, no estereotipar, <b>tener la mente abierta Y saber hablar Y llegar a los demás.</b>	<b>No lo sé</b> , quizá porque las mujeres <b>se les ha educado</b> para desarrollar más la sensibilidad y las emociones.
255	mujer	CFGS	1	<b>Por la vocación de ayudar la gente Y la intención de proporcionar un granito de arena para cambiar el mundo.</b>	Escucha activa, <b>empatía, tolerancia.</b>	NO CONTESTA
256	mujer	BC y PAU	1	<b>Por los valores que tengo y por el enfoque que quiero dar a mi vida. Me gusta ayudar a la gente en todo lo que pueda Y me parece que esta carrera es el camino para hacerlo.</b>	Creo que deben tener unos <b>valores muy marcados</b> , entre los que se podrían destacar, la <b>empatía</b> , el saber escuchar, el <b>ayudar.</b>	<b>No lo entiendo realmente. Pero podría ser por el hecho de que la sociedad sigue pensando que hay carreras para cada sexo.</b>
257	varón	OTRO	4	Fue un descarte entre todas las categorías y carreras universitarias. La rama social es mi rama favorita. <b>Es un estudio distinto a cualquier otro que había hecho anteriormente. Me gusta ayudar a la gente.</b>	<b>Voluntad propia, motivación</b> , ideas de cambio o transformación social.	<b>Debido a los estereotipos de esta sociedad, el hombre está vinculado desde nacimiento a ideas de futuro con trabajos más capitalistas, es decir que el trabajo se escoge en relación con los ingresos que da.</b>



nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
258	mujer	CFGS	1	Porque me sentía identificada con las características que se desempeña dentro de esta carrera y porque es lo que me llama	Deben estar capacitados para escuchar, solucionar, dar ayuda moral, saber manejar las situaciones, tener una actitud positiva.	NO CONTESTA
259	mujer	CFGS	1	Por mis experiencias personales, al haberme criado en un barrio con una alta población gitana	Creo que todo el mundo que estudiar trabajo social y quiere dedicarse a ella es gente con corazón, todos tenemos el mismo sentimiento de ayuda a los demás.	Porque las mujeres somos más sensibles.
260	varón	BC y PAU	2	Desde el principio quería una carrera que tuviera que ver con lo social, no me gustaría trabajar en una oficina sólo con un ordenador. Me gustan las personas y ayudar Y esto va con mi personalidad. Soy sensible, abierta la hora de hablar Y por esto decidí trabajo social.	Deben ser personas con empatía, que sepan escuchar, que sepan reflexionar y con ganas de aprender día a día.	Por el sistema en el que vivimos, que sigue posicionando unas carreras para chicos, como ingeniería (que hay pocas chicas) y cuidados para las chicas.
261	varón	CFGS	3	Por probar, ya que quería estudiar una carrera y trabajo social daba el perfil para poder dedicarme a algo que me gusta en el futuro.	NO	Por el perfil que busca trabajo social incita más a las mujeres ya que están más concienciadas por la sociedad y más ganas de ayudar
262	varón	CFGS	1	Tras acabar un grado superior, tenía las ganas y necesidad estudiando Y dentro de lo social lo único que me apetecía era ir a trabajo social, ya que durante las prácticas lo he tenido muy cerca.	Empatía, transmitir confianza, amables, comprensibles.	Culturalmente los trabajos de ayuda y cuidados están más asociados a las mujeres.
263	mujer	BC y PAU	2	Es una forma de enfrentarse a la realidad social que nos rodea aportando lo mejor de mí misma, enfrentándome a las desigualdades sociales existentes. Es una manera de sentirme autorealizada a través de mi pensamiento asemejado a esta carrera y los valores que me han sido inculcados	Respeto, tolerancia y solidaridad	No lo sé.
264	mujer	BC y PAU	2	Decidí estudiar trabajo social porque me parece una profesión que es necesaria en nuestro país debido a que aunque hemos avanzado mucho en los últimos años en lo social aún queda mucho por hacer Y yo quería ser una persona que ayude a cambiar la situación de personas desfavorecidas.	Creo que tiene que ser una vocación, porque es muy difícil cambiar la sociedad Y creo que no hay todo el apoyo que debería haber. Por eso tiene que ser vocacional, porque sino quizás abandonas.	Yo pienso que puede ser porque las mujeres por el simple hecho de ser mujeres ya hay injusticia hacia nosotras. Por lo tanto queremos cambiar nuestra situación Y ésta es la manera. Sin embargo, los hombres no tienen tantas injusticias, entonces se dejan de preocupar porque la sociedad no sea igual de justa para todos.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
265	mujer	BC y PAU	1	1º. Veía la carrera de trabajo social como una de las pocas carreras que no me obligaba a largo tiempo a olvidar o modificar mis valores éticos.- 2º Veía la carrera como una forma activarme políticamente desde las instituciones, pudiendo poner mi grano de arena al cambio social que me gustaría que se diera.	Unos valores éticos bien definidos, que se basen en la equidad, en la solidaridad, compromiso, compañerismo, antirracismo y feminismo.	No lo sé todo seguro, supongo que porque el sistema nos ha metido a las mujeres la ayuda y el cuidado como actividades principales, esto es culpa del sistema patriarcal.
266	mujer	BC y PAU	2	Durante mis cuatro años en la ESO fui a varios voluntariados con niños discapacitados Y me encantó la experiencia. Me gustaría ayudar con todos mis futuros recursos a aquellos colectivos que realmente lo necesitan.	Empatía, solidaridad, respeto, constancia, positivismo...	Debido a que en esta sociedad culturalmente la mujer es la que ayuda y se encarga este tipo de cuidados.
267	mujer	BC y PAU	1	He tenido muy presente esta profesión en mi familia Y , unido a mi forma de ser, considero que es una buena carrera para mi por el sentido de ayudar y colaborar con los demás Y apoyar a personas con desigualdades Y ayudarlos a integrarse de nuevo en la sociedad	Según mi punto de vista, es necesario ser capaz de empatizar con la gente, saber tratar con ellas, tener solidaridad, confianza en ti mismo.	Normalmente los trabajos de ayuda se asocian a las mujeres o son estas las que parece que más se mueven ante las injusticias
268	mujer	CFGS	1	En las prácticas de integración me di cuenta que para responsabilizar de de los proyectos o programas necesitas un título universitario, como quiero y me gusta trabajar en lo social Y porque ahora puedo, aquí estoy!	Creo que es una profesión vocacional, debes tener mucho respeto por el ser humano, empatizar en todo, tanto personal y social	Porque la sociedad cree que se trata de humanizar, error equivoco, nos asocian con cuidados.
269	mujer	BC y PAU	1	Porque desde siempre me ha gustado ayudar a las personas Y pensé que esta carrera me permitiría hacer eso. Además considero que actualmente hay muchos problemas sociales y que mediante trabajo social podría contribuir a solucionarlos.	Creo que es importante que sean personas que se preocupan por los demás, que sepan empatizar Y que además quieran mejorar la realidad social.	Quizás porque culturalmente nos han enseñado que son las mujeres las que tienen que cuidar de los demás y es la idea de esta carrera. Y además por la situación de desigualdad en la que se encuentran las mujeres en la sociedad.

## ¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?

nº	sexo	Acceso	lugar preins	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
270	mujer	BC y PAU	2	Siempre me ha llamado la atención el conocer y ayudar a las personas de la forma que sea, por eso escogí bachillerato de ciencias Y más adelante descubrí que la psicología era fantástica pues era una forma de ayudar a las personas con tan solo la palabra. No me llegaba la nota pero trabajo social me parecía prácticamente lo mismo, me llamaba la atención que proceso se asociaba en cierto modo y era una forma de ayudar a las personas desde otra perspectiva más humana.	En mi sincera opinión diría que sí, pues para sumergirte en la vida de una persona tal y como es, es necesaria la <b>empatía</b> en toda su plenitud, la visión de que todos somos iguales, <b>las ganas de ayudar</b> , el respeto, etc.	Fue algo que me sorprendió bastante, no tenían idea de ello, pero creo que es por el hecho de la propia etiqueta de la carrera o también quizás las mujeres nos vemos más influenciadas por el entorno y tenemos la necesidad de un cambio social.
271	mujer	BC y PAU	2	Llevo muchos años haciendo voluntariados en muchos ámbitos. Soy muy empática con los demás. Por las noches me bajó por mi barrio a hablar un rato y repartir comida a los desahuciados, pobres o personas sin hogar que viven en la calle. Estas cosas me llenan y me hacen sentir bien. He sufrido abusos y creo que hay que luchar contra todas estas cosas.	Ser abiertas, estar dispuestos a muchas de las cosas que precisa de mucha involucración, tener constancia y ganas de hacer trabajo social, que les gusta lo que hacen.	Porque en la sociedad de hoy en día se establecen todavía, por desgracia, muchas diferencias entre hombres y mujeres y les involucran menos desde pequeños en las labores sociales, por desgracia tienen menos sensibilización dada la educación que les han dado,
272	mujer	BC y PAU	2	Porque vi en esta carrera una buena fuente de conocimiento (observando las materias que se impartían) Y una buena vía para ayudar a las personas y cambiar el entorno social en el que me encuentro. Este interés viene por experiencias propias y por la conciencia que he adquirido a lo largo de mi vida	Compromiso social, <b>ganas de aprender constantemente</b> (fuera de las aulas y después de la carrera también) <b>sensibilidad y pensamiento crítico.</b>	Porque se asocia trabajo social con cuidado de alguien, lo cual pertenece una serie de características que han sido asignadas a las mujeres mediante los estereotipos y roles de género.

nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
273	varón	BC y PAU	4	Siempre he tenido claro que <b>quería estudiar algo relacionado con las personas, trabajar con ellas, no en una oficina, Y</b> en particular me llamaba la atención <b>las drogodependientes y disminuidos mentales</b> . En un principio y desde cuarto de la ESO, me llamó la psicología, trabajar con las personas ayudándoles a cambiar su estructura, haciéndoles recapacitar, pero a finales de bachillerato, después de selectividad me di cuenta que <b>no me llegaba la nota Y descubrí que trabajo social ayuda a las personas desde otra perspectiva que también me gusta</b> , de hecho me llama la atención también poder gestionar los recursos para ofrecerles las ayudas.	Opino que tienen que ser <b>personas muy dinámicas Y con mentalidades abiertas y empáticas</b> para poder adaptarse de forma correcta a las situaciones Y poder desempeñar de forma gratificante su trabajo.	Creo que la sociedad tiene unos valores que hacen enfocar a las mujeres hacia <b>carreras y trabajos relacionados con las personas y su cuidado y atención y a los hombres hacia profesiones más técnicas. A mi parecer hay que cambiar estos valores.</b>
274	varón	BC y PAU	1	Por <b>vocación, valores que comparto y por la inserción laboral, ya que me interesaba filosofía, pero a mi edad (24 años) necesitaba un oficio con algo de salida laboral</b>	<b>Empatía</b> , compromiso, ética.	Por la construcción social de la feminidad y por la desigualdad económica, no es un empleo muy remunerado y se relaciona con el carácter de madre y de cuidar.
275	mujer	CFGS	1	Me gustaba lo social de mucho tiempo atrás Y cuando terminé el bachillerato <b>hice el ciclo formativo superior de integración social Y decidí seguir y hacer trabajo social porque como integrador con inmigrantes no hay mucha salida</b>	<b>Que le importe la gente Y</b> las situaciones que llevan a dicha situación, que tengas conciencia social <b>Y ganas</b> aunque parezca que muchas veces no sirve para nada.	Es algo histórico y <b>caracterizado por los roles de género</b> ya que siempre se ha dado el rol de cuidador.
276	varón	BC y PAU	1	<b>Porque la formación que se implanta</b> es la quiero que obtener cuando acabe la carrera, <b>además de la meta de lucha de igualdad social por la cual siempre he estado interesado.</b>	Deben ser personas con <b>empatía, colaboradoras, trabajadoras, dinámicas</b> , sin, O por lo menos, <b>con pocos prejuicios.</b>	<b>Probablemente se deba a la educación orientada al género, aquello de que las mujeres son mas bondadosas, cuidan y ese reflejo maternalista.</b>
277	mujer	CFGS	2	NO CONTESTA	Tener <b>paciencia</b> , estar concienciados de la realidad social, ser <b>empáticos</b> y saber escuchar	<b>Porque desde hace siglos atrás, las mujeres eran las que trataba más temas de asistencia social y porque normalmente somos personas más empáticas y afectivas.</b>
278	mujer	CFGS	1	<b>Hice el FP superior de integración social y en las prácticas vi que me encantaba, además de las clases teóricas y decidí seguir estudiando esa rama</b>	Deben tener mucha <b>paciencia y empatía</b> , además de saber <b>diferenciar lo personal de lo profesional</b>	<b>Porque las chicas son más empáticas</b>

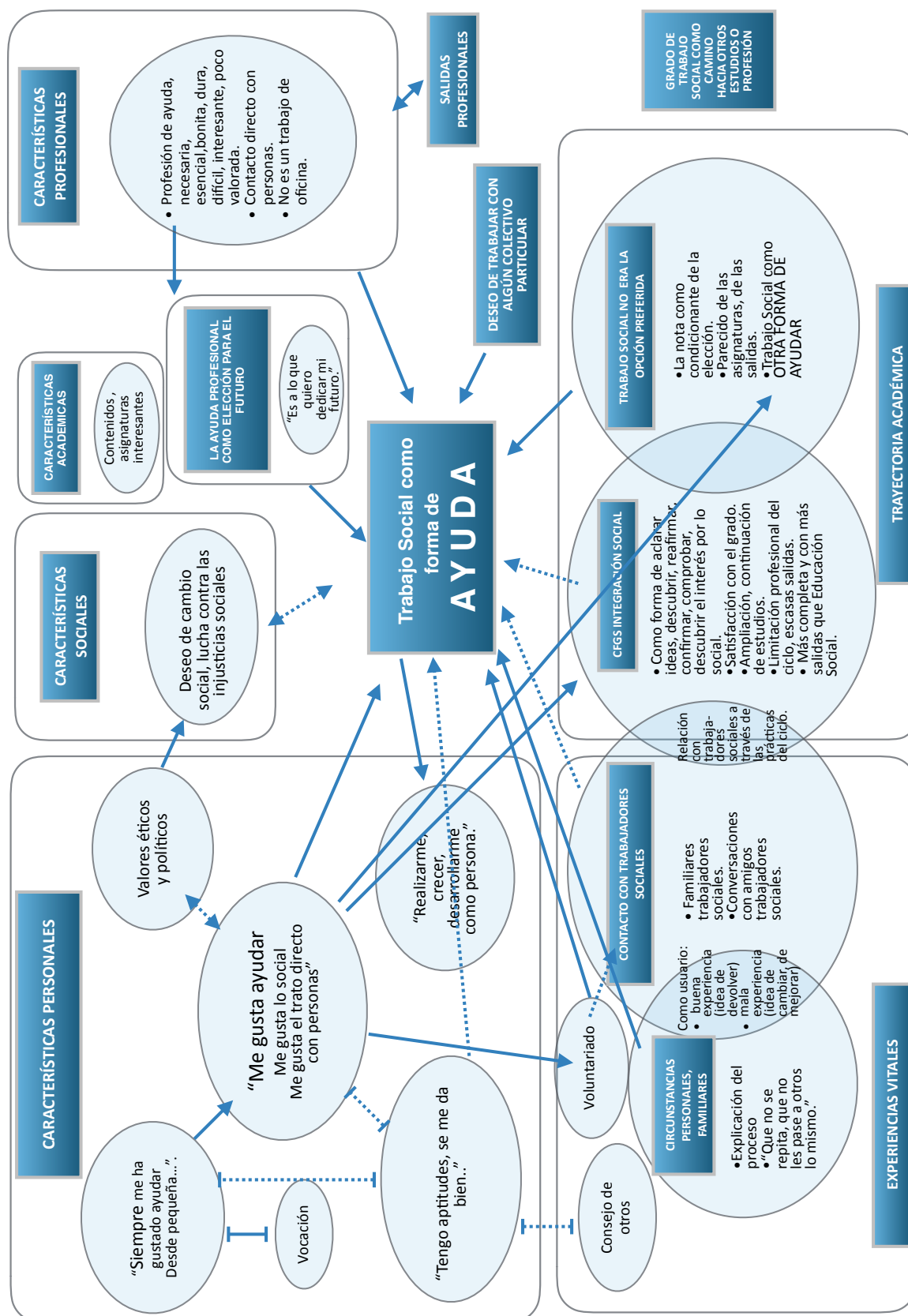
nº	sexo	Acceso	lugar preins .	3. Razones	8. características	9. Más mujeres
279	mujer	BC y PAU	2	Siempre me ha atraído la idea de trabajar directamente con y para las personas. Además en mi idea de futuro entraba dedicarme a una profesión que de alguna manera contribuyera a ayudar y mejorar la sociedad Y esta carrera cumple este objetivo.	Pienso que debes ser una persona empática, además debería gustarte el contacto directo con las personas.	Porque quizá la profesión no está lo suficientemente valorada y se relaciona con estereotipos como el de ser "sensible" los cuales son común y desde mi punto de vista erróneamente asociados a las mujeres.
280	mujer	CFGS	1	Al estudiar integración social vi el trabajo y como lo desarrollaba y me decanté por eso en vez de educación social	No tener prejuicios, tener la mente abierta Y con actitud de cambiar las cosas y no conformarse,	No lo sé, yo pienso que la gente está con vocación sin que los prejuicios influyan.
281	mujer	CFGS	1	Me quiero dedicar a trabajar con <i>personas con discapacidad</i>	Deben tener empatía, ser sociables	Por lo general las mujeres se dedican más al ámbito de lo social
282	mujer	BC y PAU	2	Me gusta ayudar a las personas y pasar el tiempo con ellas	Debe ser personas pacientes, de mente abierta Y con una alta capacidad de comprensión.	NO CONTESTA
283	mujer	BC y PAU	4	Al no poner la carrera en primer lugar, en realidad no la elegí yo, me eligió a mí, pero bueno, siempre he creído que se me podría dar bien el trato con personas, mejor que carreras más de ciencias, creo que ha influido mucho el que yo estoy aquí porque me encanta o me encantó mi experiencia con niñxs Y puede que lo enfoque por ahí.	Ganas de actuar y disfrutar	Porque culturalmente las mujeres han estado ligadas a esto.
				7 NO CONTESTAN	8 NO CONTESTAN Y 8 CONTESTAN QUE NO	NO CONTESTAN 35

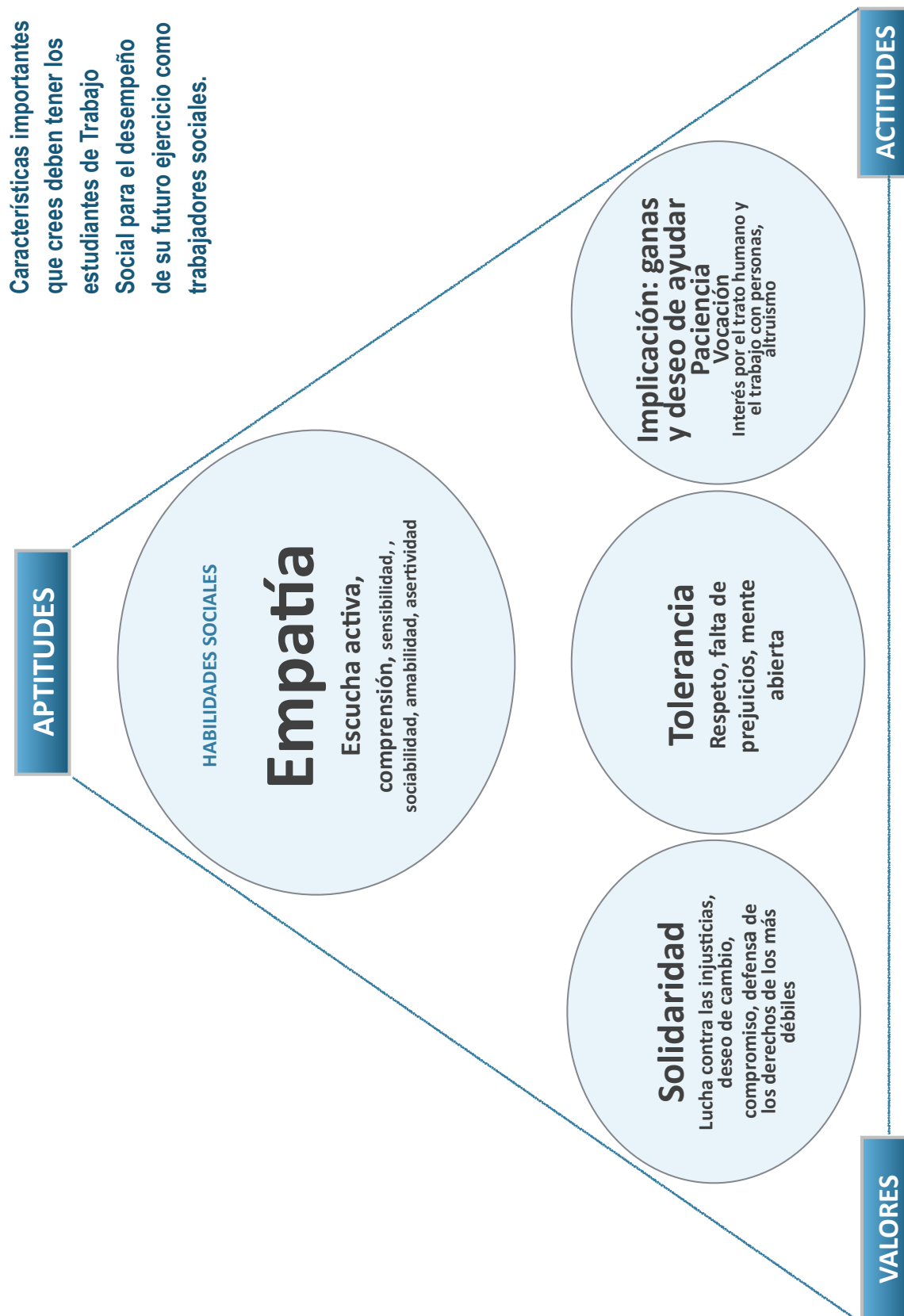
## Mapas conceptuales de las preguntas abiertas



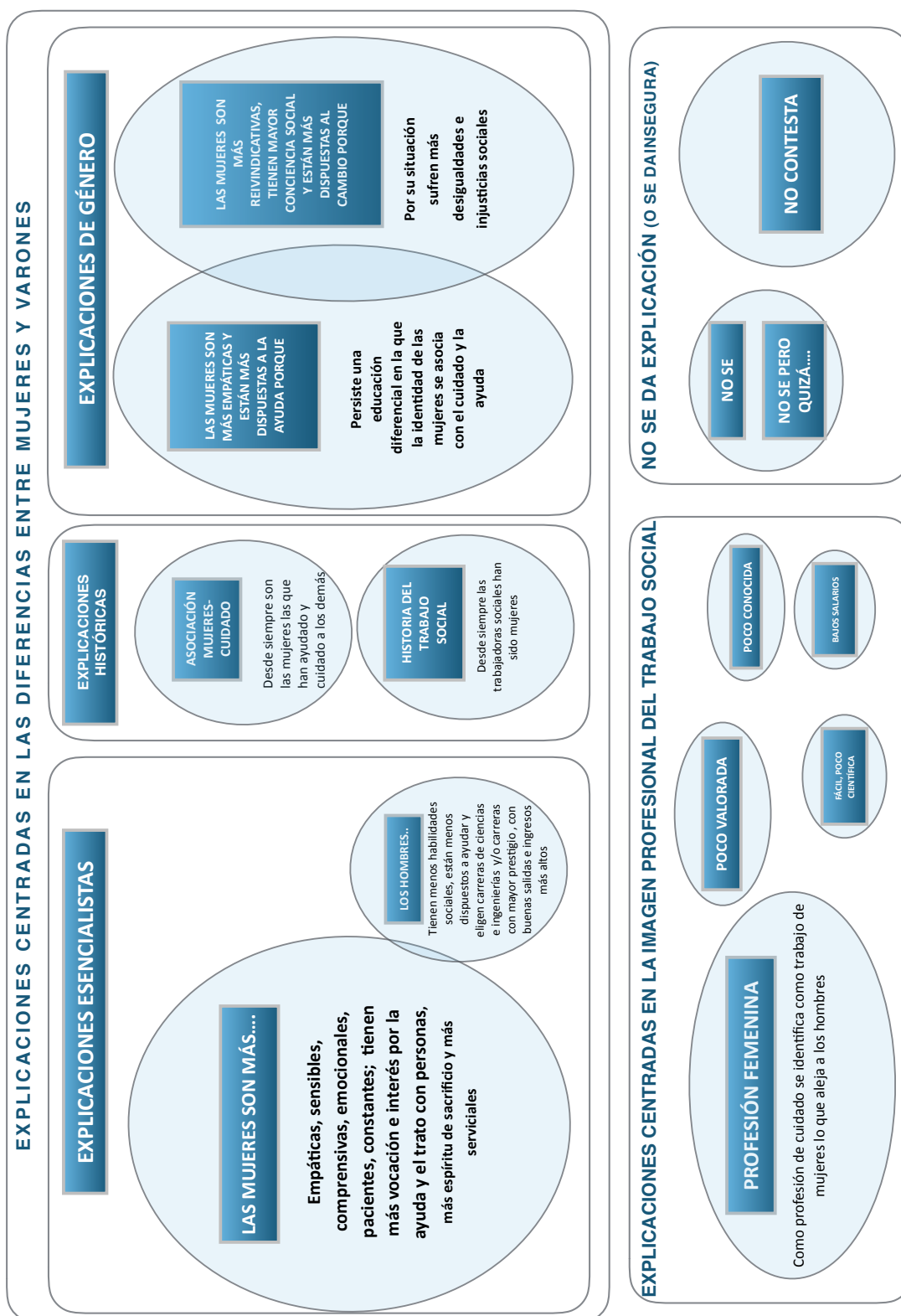


¿Puedes describir brevemente las razones por las que te decidiste a hacer estos estudios?





¿Por qué crees que hay muchas más mujeres que hombres entre los estudiantes de Trabajo Social?





## Anexo 6: Transcripciones de los grupos de discusión





## Grupo 1

MODERADORA: Es una investigación relacionada con el trabajo social y a mí fundamentalmente...lo que nos interesa es que me habléis de cómo habéis llegado aquí, ¿vale?... es decir, qué ha pasado, cuál ha sido el proceso por el cual de pronto estáis matriculados en trabajo social. ¿vale? Entonces bueno, pues se trata de que seáis vosotros los que vayáis hablando ¿vale? No voy a pedir que hagáis una presentación formal porque no todos os conocéis, os conocéis algunos, otros no, pero bueno, si queréis cuando, cuando queráis hablar pues decís soy N., o vale, o soy A. o soy P. para que los demás ¿de acuerdo? entonces bueno, pues yo no voy a estar, no voy a estar haciendo preguntas. Se trata de que seáis vosotros los que ... los que habléis, yo solamente en algún momento puntual intervendré. ¿vale? pero..... el dialogo es vuestro ¿eh?

11:¿ Alguien quiere empezar? (RISAS) Puedo empezar yo, por eso pregunto. E.....yo soy X. y e... he estudiado Animación Sociocultural y Turística que es una FP superior. Me gustó mucho el mundillo de lo social porque llevo muchos años trabajando de monitora de ocio y tiempo libre y mmmmm dije ¿por qué no llegar a ser profesora?. Y sí, (RISAS) digo profesora y, por desgracia, no podía hacer nada directamente desde el FP para llegar a ser profesora y necesitaba un grado. Estaba entre Educación Social y Trabajo Social, pero mirando un poco ventajas y desventajas, asignaturas dije ¿por qué no meterme a Trabajo Social? Y, justo por eso, va a ser como un puente para llegar a ser profesora algún día, espero y si no, elegí justo este grado para poder tener una titulación con la que dedicarme a algo que me gusta si no llego a eso así que, por eso estoy aquí

(SILENCIO, MIRADAS, GESTOS PARA QUE CONTINUE LA QUE ESTÁ A LA DERECHA IZQUIERDA DE 11)

12: Bueno, pues, bueno, yo soy X. , yo empecé, bueno realmente empecé a interesarme por servicios sociales hace mucho tiempo porque debido a cosas familiares y demás e... sí que he sido bastante usuaria de este tipo de servicios y a raíz de esto luego cuando fui creciendo, llegué a bachillerato y dije, joe pues sí que quiero en realidad enfocarme a algo relacionado con lo social y con algo que sea más enfocado a mejorar un poco todo, tanto a las personas como un poco la sociedad y como me daba un poco de miedo la universidad decidí hacer un grado superior. Hice el grado superior de integración Social y ahí dije, vi claro que era lo que me gustaba y que necesitaba y aun así tuve un año de parón de seguir estudiando, no seguir estudiando y a base de trabajar como integradora vi que que estaban muy bien los conocimientos que tenía pero que necesitaba ampliarlos para llegar a hacer realmente un proyecto que a mí me gustase y estuve entre Educación Y trabajo Social, Educación porque realmente me daba miedo Derecho, Estadística, lo tenía ahí un poco más.... y luego la verdad es que ahora que me he metido a la carrera de Trabajo Social y he empezado a tocar de, pues eso, el tema de Fundamentos Jurídicos y Estadística, he visto que realmente no es tanto y creo que he hecho muy bien en escoger esta carrera, creo que me va a servir para mucho. (MIRA A LA SIGUIENTE)

13: Yo soy X., acabé aquí en Trabajo Social porque yo hice bachillerato, pero al acabar no sabía bien para qué carrerairme. Yo lo que quería hacer era Derecho pero no, no estaba muy segura, entonces como me daba un poco de cosa este mundo, la universidad, todo, me metí a un grado superior de Integración social. Allí eeee, yo fui, entré sin saber de qué iba un poco, entre ahí....buenos, mis profesoras eran trabajadoras sociales y me hablaron y me gustó bastante y luego cuando acabé el grado superior me pasaba lo mismo, ¿Derecho o trabajo Social? pero me llevaron a un sitio donde había menores en.. que habían sido abandonados o abusados o maltratados y me di cuenta que yo lo que quería hacer era Trabajo Social y que quería especializarme en menores o salud mental o cosas así aunque me sigue gustando mucho derecho pero bueno creo que elegí bien la carrera y no me arrepiento por ahora.

14: Soy X.I (RIE) Bueno a mí me costó mucho terminar el bachiller y cuando me lo saqué no me atreví con selectividad, entonces dije ¿qué me gusta? y me gustaba mucho lo de actividades de deporte, entonces me metí a TAFAD y digo a ver si puedo entrar a CAFAD o sea trabajo social no fue mi primera opción. Hice TAFAD, aprobé y todo eso pero no me dio la nota y mi hermana había hecho trabajo social y aparte por vivencias mías, tuve un familiar que era dependiente de nosotros y el ámbito ese de ayudar a los demás y saber lo que se siente, todo eso, lo tengo yo y entonces dije, pues si no puedo entrar en esto, lo que quería, de todas las carreras prefiero trabajo social. Y ya está.

15: Yo soy X., yo terminé el bachillerato después de - claro, es que esto influye un poco, lo que os voy a contar, después de haber repetido unas cuantas veces en la ESO, y la verdad es que fue un poco más cuestión de ponerse y listo, ósea

luego ya el bachillerato lo saqué de un tirón y al terminar el bachillerato tenía muy claro que quería hacer integración social porque quería hacer una FP, dije... la universidad son cuatro años, es mucho tiempo entonces nada, terminé el grado superior, hice practicas con unos TEA y la verdad es que me encantó y la verdad es que tenía claro que iba a buscar trabajo como fuese de, pues ya fuese ... pues con aulas TEA, con cualquier tipo de trabajo dirigido a enfermedad mental, cualquier cosa relacionada con integración, pero en el último momento, e... de repente de improvisto pues me dijo un amigo, "Oye no, no ¿al final no te vas a meter a la universidad?" nooooo? Y dije: joder pues digo es que si no lo hago ahora digo realmente no sé cuándo lo voy a hacer ¿no? Claro yo ahora mismo tengo 23 años, entonces, mi idea por supuesto es terminar la carrera en los cuatro que te plantean pero claro dije bueno pues por qué no, dije, de todas formas como has dicho tú también, digo, es una forma de ampliar los conocimientos digo, y también puedo llegar a compatibilizarlo con un trabajo y pues eso ¿no? tener mis propios actos y demás y pues me metí y la verdad es que el primer año no voy a decir que me esté pareciendo fascinante, o sea, no me disgusta pero creo que el primer año en sí, no de esta carrera, de todas, es bastante, pues normalillo, digamos y es a partir del segundo cuando empieza, yo creo, pues las cosas más interesantes, pero bueno, la verdad, muy contento.

16: Bueno yo soy X., no había tenido nunca contacto con lo social hasta que estudié el FP superior de integración social y la verdad que me gustó muchísimo y sentía, bueno, cuando lo terminé, creía que tenía que ampliar conocimientos y luego también con las prácticas que hice, que las hice con discapacidad me gustó mucho y vi que quería dedicarme a eso, entonces por eso me metí a trabajo social. Y la verdad pues que como mi compañero todavía...es pronto y no me está llamando tanto la atención, pero creo que le voy a sacar mucho partido y estoy encantada de haber elegido trabajo Social.

17: Bueno yo soy X. y ...bueno, a ver, mi experiencia con.. más o menos con esto de lo social. A ver, yo soy de Vallecas y es un barrio en el que siempre, pues...todo afecta más, afecta un poco más y ves cosas que a lo mejor no ves en otros barrios. Entonces siempre me he interesado mucho por... por intentar cambiar un poquito las cosas, desde pequeño y tal y eh pues mmm estar en alguna formación o cualquier otra cosa. Siempre también he sido un poquito mal, no mal estudiante, pero sí me ha costado un poquito, entonces, bueno, hice bachiller, suspendí selectividad y me encontré integración social y me metí a integración social. Luego..fff estaba entre Antropología o Trabajo Social y... después, bueno, hice las prácticas con menores tutelados por la Comunidad de Madrid, me encantó, de verdad, y me ofrecieron trabajo y tal, pero después, más o menos como el caso de A. si no estudio ahora, luego es muy complicado hacerlo, aunque vamos, yo lo tengo claro ,estudiar es, bueno, hay que estudiar para ser feliz así que no, no hay que mirar el dinero, así que, así acabé aquí.

18: Bueno, yo soy X. y... empezó a interesarme el tema de lo social en la ESO porque vinieron a darnos una charla sobre reclusos y a partir de ahí pues empecé... a investigar yo por mi cuenta y vi que el tema de penitenciaría me gustaba mucho y tal y bueno la ESO la saqué de aquella manera, luego llegué a bachillerato, ...e... me lo saqué y..no hice selectividad porque yo, en un principio, era anti universidad, porque consideraba que es, bueno y ahora un poco también que está sobrevalorada..y...entonces mi prima estudió trabajo social aquí y... tengo mucha relación con ella, entonces se cómo iba la carrera y tal y me dijo : bueno pues si no te quieres, si no quieres ir a la universidad metete primero a un grado, un grado superior porque ya tenía el bachillerato, que esté relacionado con eso y pruebas a ver qué tal. Entonces me metí a integración. El grado me gustó un montón, pero para mí la prueba de fuego eran las prácticas porque puedes haber sacado el grado perfectamente pero luego llegar las prácticas y hundirte, ¡vaya! y las hice con drogodependientes y trastornos de salud mental y la verdad que estuve super bien, bajo mi punto de vista las supere bastante y dije, digo bueno pues ahora o trabajo o sigo estudiando y no quería hacer otra.... otro...grado superior porque ya no me interesaba ninguno más y dijo bueno pues o trabajo social o educación, educación fue porque más o menos pues se parecen, pero me terminé decantando por trabajo social porque me gusta mucho más las asignaturas que había durante todos los años, por... sobre todo derecho porque me gusta bastante y para el tema de cárcel y eso que es lo que más me interesa pues.. me venía bien y ya está.

19: Pues yo me llamo X.. Yo soy de un pueblo de Málaga y yo allí me metí mucho en el sindicalismo, el sindicalismo andaluz de los jornaleros y tal y me empezó a llamar mucho la política. Entonces a raíz de eso pues quería hacer algo de política, pero decía es que ciencias políticas no me llamaba porque estudiar eso y estar ya dirigiendo como que no, no era lo mío. Entonces bueno yo por..., como era de un barrio humilde, tipo Vallecas a nivel pueblo, podíamos decir y por cosas que uno va viendo, pues quería como intervenir y eso y quien interviene, yo pensaba ¿quién interviene? Un asistente social, me dije. Estuve indagando lo que había y a todo esto, bueno, a mi madre la echaron del trabajo y tenía que irse a vivir a Madrid porque es donde vive su pareja, que es con quien vivo ahora mismo y claro, sabía que ciclos había por aquí porque vi la oferta educativa y vi la de integración social que era un ciclo superior. Yo estaba repitiendo

cuarto de la ESO y digo, pues me saco la ESO por libre, que la verdad es que hacía cuarto y tiro pa allá, hago un grado medio y ahí el superior. Me vine aquí y no me cogieron en el grado medio. Hice prueba de acceso a ciclos superiores, entonces ya hice Integración Social. Ahí en Integración Social me di cuenta de que me gusta el mundo de lo social pero también veo que integración social como que se me quedaba corto porque no está muy reconocido y viendo un poco como se está planteado el escenario y veo que lo que más me interesa y lo que está como mejor ((( ))) es vía Trabajo Social, digo pues, me cuesta un poco decidirlo y digo , venga! estudio trabajo social. Las prácticas ahí estuvieron. Las hice en la casa de la mujer con mujeres que habían sufrido violencia de género y la verdad fatal porque me tuvieron haciendo labores de conserje. Vaya aparte las dificultad que tuve de ser un hombre en esa situación que ((( ))) pero bueno y aquí estoy

14: Yo lo último no lo he entendido, lo del hombre

19: En la casa de la mujer con muchas mujeres que has sufrido violencia de género muchas mujeres por el hecho de ser un hombre no querían hablar conmigo

17: se sentían incómodas...

19: Sí eso

14: Ah vale vale

(MURMULLOS)

15: Yo también quería... o sea bueno, es algo que no hace falta aquí comentar pero... es o sea , la diferencia entre educación educación social o trabajo social, es una inquietud que nos habremos planteado todos pero claro yo dije, es que o sea creo que, o esa era mi perspectiva, digo, educación social la suelen degradar, que no tienen por qué, pero digamos que sí que he visto casos de gente que habiendo hecho esa carrera luego ha terminado haciendo labores que realmente y de hecho mi tutora era integradora social y tenía también.. eh trabajo social y me dijo: Hombre, además es que no se lo pregunté a ella directamente, tomé yo la decisión primero, y me dijo: Creo que has hecho bien cogiendo Trabajo Social porque está más enfocado un poquito... es más distintivo o por lo menos con lo que yo ya había hecho que es integración social y trabajo social, porque si no...

12: Yo creo que Integración está muy... o sea... junto a educación más (nivelado) que por ejemplo trabajo social aunque es verdad que en educación sí que te ayudan a hacer proyectos, a elaborarlos y tal, realmente la diferencia que yo veo es que los educadores se quedan en el ámbito de estar ahí con las personas y los trabajadores sociales es como que queremos llegar un poco más a lo que está arriba, al poder, al dirigir, al organizar...vamos, yo por lo menos en mi caso, que me quiero meter más en eso, en lo que es...pues, a lo mejor, quién sabe, algún día montar mi propia asociación y mi propio proyecto y.. estar más arriba.

15: Es que también yo creo que el tema del título universitario, o sea es una realidad que hay aquí en el país en sí, o sea, es una mierda, o por lo menos es lo que considero yo, pero se guía mucho por: tienes un título universitario o tienes dos, vale, si no mmmmm y claro, yo me acuerdo, cuando yo hice integración, o sea , yo estaba muy contento, y dije joder pues voy a poder tal, ¿qué pasaba? que luego la realidad del mercado laboral era que igual había puestos de trabajo que podía desempeñar yo que realmente estaba llevando a cabo un monitor y yo no digo que un monitor no lo haga.. probablemente mucho mejor que yo o que esté muy capacitado, el problema es hasta qué punto ¿no? sacas eso, sacas un puesto...llevas a cabo una FP ¿no? para hacer una demanda sobre un puesto que se tiene que cubrir, porque nosotros en sí, o sea, los que hemos hecho la Integración Social se supone que es, es una vacante, o sea es algo que, que está ahí, es una necesidad, pero claro está complicada, hay trabajadores, o sea hay integradores sociales trabajando, por supuesto que los hay, pero que sí, que si quieres digamos subir, pues ,o sea o intentar por lo menos aspirar a otra cosa, también nos toca luchar por...por el título.

13: El problema es ese, o sea que integración social todavía no está...

12: reconocida

13: de todos reconocida

19: claro

13: entonces, e....en mi caso, por ejemplo, yo acabé integración social y a la hora de buscar trabajo muchas veces en muchos sitios no tienen reconocido eso y te piden e....si eres trabajadora social entras pero si eres integradora pues... a

mi muchas veces me han dicho... en... en sitios.. ¿y que eres? ¿integrador? ¿Y qué es eso? Es como.(MURMULLOS). no es que aquí sólo reconocemos trabajadores o educadores, integrador no.. todavía no está reconocido, entonces si quieres trabajar con algo de lo social tienes que seguir estudiando para ser trabajadora o... o educadora social.

(MURMULLOS DE APROBACIÓN)

17: yo en las prácticas.. vamos, donde hice las prácticas y tal e...ha habido bastante, vamos , yo cuando llegué y tal no sabían que era un integrador social y... a.. bueno, cuando estuve trabajando, vamos, haciendo las prácticas y tal, luego me...ofrecieron el trabajo, tal , dije que no, que nada fijo porque quería estudiar y tal y... me ofrecieron suplencias y tal y en todas las suplencias era el título de monitor, o sea no..., daba igual que tengas el título de integración o cualquier otra cosa, o sea, eres un monitor, entonces siempre ha estado un poquito, vamos lo social es muy desprestigiado al fin y al cabo y ... vamos.. como si no tuviésemos e...competencias en la sociedad y vamos y tenemos un montón al fin y al cabo.

11: Yo sólo digo que, que soy monitora y es que me he encontrado con eso que decís, he estudiado justo algo superior que es el FP que aunque ha sido desconocido creo que para la mayoría que habéis puesto cara de animación sociocultural

( MURMULLOS: no no, qué va.)¿ lo conocéis?

VARIOS: la verdad es que sí, si...sí

11: pues me he encontrado de que sí, tengo una titulación superior y aun así soy monitora. En todos los trabajos que he desempeñado: soy monitora. Y eso si quieres avanzar un poco más pues te ves obligado, obligada a llegar aquí al grado para poder ir más adelante, no sé...da un poco de rabia ¿no?

(ASIENTEN: sí. sí)

11: que estamos luchando por el reconocimiento del trabajo social, es lo que nos están diciendo en algunas asignaturas y todo lo que llevamos detrás es que también tiene que ser reconocido y no lo es.

18: Pero eso pasa por querer sacar tantas vías..o sea mmm me explico: trabajador social, educador social, por lo menos donde yo he estado, hacíamos prácticamente lo mismo..o sea yo, el cargo que he desempeñaba era educadora de referencia o sea yo era educadora no trabajadora social y yo estaba con una terapeuta ocupacional que hacía los mismos talleres que yo hacía con otro grupo de personas, entonces es pisarse unos a otros, entonces tú vas por integración social, bueno: uno, no saben lo que es, dos, o te contratan de auxiliar (MURMULLOS: de monitor) que es un grado menos o te monitor o de educador de referencia que ni siquiera es de educador, entonces, no sé, yo creo que.... deberían unificar algunas figuras porque al fin y al cabo ...es que se hace prácticamente lo mismo, entonces

11: Hombre, a lo mejor si especificamos un poco más el rol...

17: eso es, definirlo

18: también, las funciones de cada uno

11: sí porque estaríamos en vez de tocando un poco de todo y sabiendo de nada, estaríamos un poco más especializados o especializadas en, en materias concretas, pero sí, sigue siendo una pena porque al ser desconocido no se trata bien

15: Eso le estaba yo comentando a 16 que tuve una profesora que me dio, no sé si habéis hecho integración en estos dos años anteriores, pero una de las asignaturas era mediación comunitaria

(MURMULLOS)

(19: Sí)

15: que a mí me gustó bastante Y claro la profesora nos decía, pues le sacamos esto ¿no? a colocación, también el decir joe es que luego vas al mercado laboral y integrador social la gente te dice ¿qué es? que... y claro la profesora a mí me dio un humillo de esperanza porque es como que dijo : a ver e... lo tenéis difícil pero porque nunca ha estado fácil en sí, no sólo lo vuestro, dice, en lo social en general, dice, pero también lo que tenéis que hacer, dice, es, pues, efectivamente, pues eso, vas y te dicen ¿qué es? pues yo te explico lo que es. Es una figura que puede desempeñar la labor de, o sea le explicas tú en qué consiste, o sea, digamos, por lo menos, poner en conocimiento de toda la gente ¿no? lo que viene siendo eso y a mí me ha pasado también con, con términos digamos. Yo este verano he estado

trabajando de socorrista y había un bañista, un vecino bastante majete y tal y un día me preguntó oye, ¿Y tú qué estás estudiando? Y digo, pues he acabado integración y quería meterme en un grado a la universidad. El caso es que el hombre me dijo, Ah mi sobrina también hace eso ...y claro cogió el tío y dice: con niños...y dice con niños tontos y de repente se queda y dice uy, perdóname y dice diversos funcionales y digo yo, coño!, claro dice, joder, pues fíjate, dice, que siempre me está diciendo mí, mi.. pues eso ¿no? su sobrina que no diga pues ( MURMULLOS) coño pues este hombre tiene ya... tenía fácil sus 58, o sea cambiar la mentalidad no es tan fácil y por lo menos a ese nivel ha conseguido que un hombre ¿no? ya, en vez de decir, pues eso, un término que todos usamos o que si querer se te escapaba porque tenías muy interiorizado pues digas no, voy a empezar a ampliar y empezar a llamar a las cosas por su nombre. Entonces pues, pues eso sí, que tenemos que difundir un poco más (MURMULLOS: Sí) lo que es el trabajo

MODERADORA: Entonces, m..por ejemplo respecto a la universidad y respecto a la entrada a la universidad, sí que tenéis algunas actitudes comunes ¿no? por lo que estoy viendo ¿ no? ninguno tenías en principio el objetivo de ir a la universidad como algo claro ¿no?

(MURMULLOS GENERALES: NO, no)

19: Yo tenía claro no ir

(RISAS)

15: Yo también lo tenía muy claro

19: y ya cuando hice el ciclo dije: voy a meterme

12: A mí yo creo que, bueno, a mí por lo menos me daba un poco de miedo el llegar de nuevas sin saber en lo que... me voy a encontrar ni qué voy a dar ni qué voy a hacer. A mí, para mi Integración fue como el pasito para meterme en este mundo, un pequeño... me metí un poco y ahora ya es como el final, bueno el final o el principio

13: yo igual a mí lo que era hablar de universidad, para mí no.... o sea, no entraba en mi cabeza ni nada de eso. Yo veía este sitio como... por ejemplo yo tengo a mi hermano que ha ido a la universidad y que yo le veía todo lo que estudiaba, yo o sea, no sé, yo decía, digo, yo ahí no...no pego no entro, entonces cuando acabé integración fue cuando dije pues ¿por qué no? yo quiero seguir con esto y ... bueno, y entré aquí

11: pero yo creo que nos llama después de los FP porque, hemos encontrado un poco nuestro camino, ¿no? a mí me pasó en bachillerato que dije bien? ¿cuántos grados hay? ninguno me gusta ¿qué hago? pero ya parece que te encaminas un poco con el FP, dices bien, esto me gusta, voy a, a ampliar conocimientos, como decías, voy a seguir adelante y no sé, para mí por lo menos sí que es una vía para seguir así que...

MODERADORA: Habéis comentado también la procedencia social y habéis comentado también actitudes políticas ¿no?.. pensáis que tiene algo que ver el elegir trabajo social con la procedencia

( (MURMULLOS: Sí, sí, social)

17: con lo que has visto, o sea el contexto

MODERADORA: con actitudes, con determinadas actitudes políticas...

12: experiencias vitales

MODERADORA: experiencias...

19. te das cuenta de lo que hay

16: Bastante..donde vives, porque si tú vives al final en una zona en la que prácticamente la gente no tiene necesidades, no tiene que recurrir a nada, no te llegas ni a plantear todo a lo mejor si no tienes esa idea. Sin embargo, si vives en un barrio más humilde en el que ves que la gente tiene necesidades y que puedes a ayudar a satisfacerlas sí que te lo planteas más.

11: Sí, totalmente de acuerdo

(MURMULLOS, sí)

(SILENCIO)

12: Y ya cuando te metes, bueno, por lo menos a mí, yo estuve en el (( )) estuve en el (( )) de prácticas y guau, cuando ya te metes dentro del tema y empiezas a estar ahí y a verlo todos los días y después de nueve meses ves el cambio de los chavales y dices madre mía, si es que, realmente es necesario, para la sociedad en la que vivimos. Hay mucha gente que realmente necesita de esas herramientas que nosotros le tenemos que facilitar, de cierta manera yo creo,

13: es como que ves la ...

17: la realidad

13: la realidad, o sea, muchas cosas están tapadas y ves como... yo por ejemplo hice las prácticas con... con ... alumnos con TEA o con parálisis cerebral, muchas cosas y yo que sé, acercarme a una niña, por ejemplo, que nosotros pues tenemos la..podemos andar,. podemos hablar y esa niña no podía nada, solo estaba tumbada, entonces ver la realidad de que esos niños están ahí, de que necesitan gente y normalmente no, no se habla de eso, no se habla de esos niños o de las necesidades que tienen y que hay que cubrir

11: Sí, es la respuesta a una invisibilización ¿no? de todo ese grupo de de gente

15: Sí y también depende del colectivo, pero por ejemplo eso que has dicho TEA, efectivamente, o sea, el autismo por ejemplo es, cada vez se está dando más el trastorno de espectro autista y la gente o sea eso, yo comentaba ¿no? pues yo estoy haciendo prácticas con (( )) joder qué difícil tal , y yo bueno, depende de cómo te lo plantees y depende de cómo.. qué visión tengas, porque es verdad que a mí me decían. Bua te vas a frustrar un huevo porque hasta que consigan tal y yo es verdad que con los niños que trabajé haber estaban muy, o sea me refiero, habían estado haciendo un montón de cosas con ellos y joder estaban a otro nivel digamos que quizá otros niños con TEA pero también me daba esperanza de decir, joe si están, si consiguen hacer esto ahora con ocho o nueve años, digo si no paran ese plan de aprendizaje o tal es que van a poder perfectamente, estos en concreto, pues tener un puesto de trabajo sin problemas, van a poder desenvolverse, o sea, no van a tener, lo que pasa es que yo creo que muchas veces, y es algo que nos une a nosotros aquí por lo menos es que la gente no empatiza y yo entiendo que igual empatizar, ponerte en el lugar del otro, vivirlo tal cual, eso puede ser complejo, pero mínimamente, o sea el decir joer voy a ponerme en el lugar un momento y decir..e... igual tengo que cambiar ¿no? la perspectiva, pero cuesta, eso cuesta un poco más.

(SILENCIO)

17: Incluso tener un pequeño pensamiento crítico, un... yo creo que solo con eso basta al fin y al cabo en esta sociedad. Tener un pensamiento crítico que te haga ver eh pues el, el desamparo que vive mucha gente ¿no? qué pues eso como ha dicho mi, la compañera de que hay muchos, muchas personas que no, que tienen unas... muchísimas necesidades y la mayor, vamos, la mayoría no están ni cubiertas. E incluso dentro de...del trabajo social hay muchos, muchas, vamos muchos profesionales que no..., yo creo que no son competentes ¿no? y al fin y al cabo e... manchan, o el nombre, al fin y al cabo, que solo van a título personal y al beneficio propio. Como sobre todo la mayoría de las asociaciones o fundaciones, que al fin y al cabo se crea una cúpula, una élite y(MURMULLOS de aprobación) porque vamos yo, yo lo he visto en mi, en la fundación en la que estuve de... que la señora, la directora de la fundación se pasaba una vez cada dos o tres semanas, daba las órdenes, no convivía con los chicos, no veía los riesgos que tenían ni las necesidades, le daba igual y pues eso, daba sus órdenes y se iba y ya está y era la que mandaba y claro si no, si no sigues esas directrices al fin y al cabo ehfff fff pues te te despiden claro o te.... se crea un monopolio al fin y al cabo.

13: Yo pienso que mucha gente ve más fácil mirar a un lado, o sea, es decir ehfff mientras yo no tenga o yo..., por ejemplo, gente que no tiene hogar, yo paso, mientras que yo lo tenga, no me, no me voy a parar a pensar que esa persona es una persona. O sea ¿por qué estás ahí? yo puedo estar también. Mucha gente prefiere mirar a un lado y mientras que no me toque a mí, estoy, estoy bien, ya cuando me toca ya, entonces es un problema.

17: Incluso en muchos casos, también, vamos, yo he visto que se violan derechos, o sea, es que les da igual, no sé. Yo veo un grupo de de profeso.. bueno es que no les quiero llamar profesionales porque para mí no lo son. Pero vamos de trabajadores sociales o de educadores y tal que no sé, van, van a lo suyo..hacen.. no sé, no tienen una...mmmm... no son críticos y no son y no se plantean ningún tipo de educa.. de educación o de, no sé, con los chicos o con cualquier colectivo al fin y al cabo, no sé, cada uno va a lo suyo, a hacer el trabajo, a hacer la jornada y irse. Ir a casa tranquilamente y ya está. Tener sus vacaciones y punto.

(SILENCIO)

MODERADORA: Entonces estabas hablando que crees que hay trabajadores sociales que no son...



17: sí, sí, sí

MODERADORA: auténticos

17: yo pongo la mano en el fuego

MODERADORA: profesionales

(MURMULLOS, VARIOS ASIENTEN)

17: Yo creo que no solo trabajadores sociales..

MODERADORA: pero

17: Psicólogos...

19: integradores

MODERADORA: pero hablabais de pensamiento crítico ¿no? y hablabas también de empatía. O sea, estabais hablando de algunas características que pensáis que debe tener..

17: Innatas, vamos, tendrían que ser innatas prácticamente

(MURMULLOS DE ASENTIMIENTO)

12: En el momento en el que te metes a estudiar esto yo creo que te tiene que hacer un click la cabeza de...

17: ¿ Por qué pasa esto?

12: O sea tú puede ser que antes no lo vieses pero en el momento en el que te metes en esto.. es imposible que no te empieces a dar cuenta de cosas como..ay pues mira yo joe que pensaba que las personas con diversidad funcional es pobrecito, pobre tal, no, no. Hay que quitar esa mirada de pobrecito de... no. (COMENTARIOS IMPERCEPTIBLES DE 15 ASINTIENDO) él puede y es lo que yo tengo que hacer, que.. ayudarle a que él pueda porque él puede. Y punto. Y yo creo que es muy importante hacer ese click, el cambio de visión del mundo.

11.: Es que a raíz de eso es por lo que quiero ser profesora porque realmente como trabajadores o trabajadoras sociales podemos tratar el síntoma pero no la enfermedad (VARIOS ASIENTEN) o sea está bien que podamos ayudar a todas estas personas que que nos necesitan pero es que creo que es desde la educación, la raíz (ASIENTEN) en la que vamos a modificar a toda esa gente no profesional incluso a nosotros.

15: Y ojalá, ojalá llegues porque por sólo lo poco que te estoy conociendo ahora, estoy seguro que si llegas a ser maestra, vas a ser la caña ( RISAS DE 11) pero la cosa es claro yo he visto y vosotros también os ha pasado, o sea, no sólo en la universidad, me refiero a un profesor que digas joe que mal, sino profesores, pues gente, o sea yo en, en el grado tuve una profesora, que me dije, no me puedo, no puedo entender cómo esta persona está ganando un sueldo( asienten varios, 11: ESO ES) que con perdón no se merece, digo, entiendo que pueda tener problemas en casa, entiendo que tal digo pero no puede ser que eso, con dos, tres meses de clase no haya avanzado nada, no se preocupe por prepararse unas clases, digo, es que es tu trabajo, o sea yo entiendo que es una... igual no, no estás contento con tu trabajo pero si lo has decidido, claro, si nos metemos en eso no, pues igual esta mujer en concreto hizo unas oposiciones hace un montón, sacó su puesto, es que tampoco sabemos la chicha pero tienes toda la razón, o sea, antes se tienen que cambiar desde la educación (asentimientos) y desde (( )) y también a raíz de eso yo, por lo menos es lo que yo en mi experiencia personal he vivido, creo que se toma la decisión de a lo que se va a dedicar una persona demasiado pronto

11: Exacto

(VARIOS ASIENTEN)

15: O sea creo que, con una persona con 18 años que ya le hagas, porque claro, yo supongo que es verdad, yo ahora he entrado en la universidad con 23, pero me refiero que con 18 años tengas ya que tener por narices enfocado ( 17: una presión, VARIOS ASIENTEN....)a lo que.. o sea, tienes que tener una presión, o sea y al final claro como por cultura y por tradición se ha decidido todo esto.. al final ,pues, no ,no, es que esto sigue así, pero coño no, habrá que cambiar un poco más el sistema, habrá que ver cómo.. vamos, pues no sé, es lo que pienso, claro

11: Yo te cuento desde mi experiencia personal y es que yo ya he pasado por psicología, o sea me metí en la UNED en psicología pues porque...¿ por qué no? porque hay que hacer un grado, desconocía lo de los FPs que si venga un



grado..pues venga vamos intentarlo y salí de allí, o sea salí huyendo por eso, porque no era lo mío, no estaba a gusto, no se qué. Es justo lo que decías, es como, tenemos que especializarnos tan pronto, tenemos que decidir donde vamos cuando acabamos de salir del nido por decirlo de alguna forma, es que no..Y además que no nos dan facilidades en muchos aspectos

18: Ni información ni nada

12: Además te presionan, porque todo es presión. Incluso.. empiezas el primer día de segundo de bachillerato y ya te están hablando de los exámenes de selectividad, a ver, y si yo no quiero hacer selectividad ¿qué pasa? o sea me refiero a que esa presión social de lo correcto es así y tienes que ir por este camino, pues mira, a lo mejor yo tengo que ir así (TRAZA CON LA MANO UN ZIG ZAG SOBRE LA MESA) y llegar al mismo punto aunque tarde un poco más.

13: Por lo menos en mi centro era... los que no íbamos para selectividad, los que no queríamos hacer carrera éramos como los, los.. no se centraban en nosotros, éramos como raros. A mi una profesora me vino y me dijo: a ti no se te da bien- no se me daban bien ni las matemáticas ni números ni nada de eso, soy negada- y me dijo: entonces metete a un grado porque no sirves para ir a la universidad. Así me lo dijo, le dije(NURIA: madre mía) bueno, yo haré, yo haré lo que a mi me de la gana y me meteré donde quiera y bueno, hice mi grado y sí estoy en la universidad pero...de nada de lo que.. o sea no me hizo falta saber ni matemáticas ni nada de eso para acabar en lo que yo quería (alguno asiente)

15: Luego también, cuando encima lo vocalizas, o sea a nosotros, ¿no? un trabajador social. Yo ya había visto que había estadística y dije verás (RISAS Y MIRADAS HACIA MI) pero justo coincide que eres tú, sabes a lo que me refiero, que luego en cambio cuando lo explicas, cuando tal dices joer,

17: Pero si no es tan complicado

15: Claro no es tan complicado y encima cuando dice tranquilos Marichu tranquilos que hace no falta hacer operaciones (RISAS), digo joer qué bien, porque efectivamente, quiere ir a la raíz, no... porque digo quiere ir a la raíz y bueno, en mi caso particular con las matemáticas no fue así ¿por qué? porque tuve profesores que era: "esto es así, ¿lo entiendes? bien que no, como el resto además eso pasa también que (17: como en todo el mundo), intentas ir, claro, intentas ir.. una clase yo creo que es muy compleja, o sea una clase de treinta alumnos, tienes treinta personitas, no (ASENTIMIENTOS) no es tan fácil como.. voy a dar lo mismo a todos, no todos te lo van a entender, o sea no todos te lo van a entender pero..

MODERADORA: Es interesante lo que dices porque si hablas con alumnos de bachiller muchos nombran las matemáticas como algo que les ha hecho tomar la decisión en un sentido o en otro ¿no? en vuestro caso entonces (ALGUNO: sí) las matemáticas y la nota en matemáticas o en otras asignaturas de alguna forma os han ido marcando aunque luego hayáis ido saliendo de (MARCA UN ZIG ZAG SOBRE LA MESA)

ALGUNOS: Sí

19: En el mío no,

11: No en el mío tampoco

19: Todo lo contrario

18: Yo las matemáticas y el inglés

19: El inglés sí, el inglés siempre ha sido..

18: Porque el inglés es como metértelo con un embudo ahí, da igual o francés, yo por lo menos buscaba algo que no tuviese ni inglés ni matemáticas, que luego, pues me he dado en toda la cara porque en el grado (RISAS, 19: en integración) nos han metido inglés en el segundo en el segundo año y aquí, pues estadística, pero bueno, (12:yo también) que no es tan nivel como en la ESO o bachillerato, entonces...

13: Yo me quité o sea yo lo primero que hice aun no sabiendo que querías, que quería ser ni nada, yo cuando mire mi esto, mire que no hubiera matemáticas ni nada relacionado con lo que me saliera un número porque en cuanto veo números me niego ni nada con lo que hubiera el inglés porque también soy negada y es eso, me he "dao" porque en integración me metieron inglés que muy bien porque creí que era peor pero no y aquí pues me metieron estadística que muy bien también (RISAS)

17: pero es que, vamos yo pienso que eso es muy grave al fin y al cabo, o sea pero vamos, yo creo que ya no es por las matemáticas porque cada uno tenemos con las matemáticas o por cualquier otra cosa, es por, yo creo que es por la metodología que se haya., vamos por el sistema educativo y por la metodología que muchos profesores llevan a cabo, porque yo por ejemplo en mi caso, yo las matemáticas, o sea cero, pero luego por ejemplo me iba a economía y en economía, vamos, fue la única que aprobé con un nueve en selectividad que dije, pues no, no sé porqué, entonces yo creo que sí, lo que hay que cambiar es más el sistema, el sistema educativo al fin y al cabo porque es nooooo, no es, no despierta en la gente un pensamiento crítico, o sea es, o sea lo único que hacen es homogeneizar, homogeneizar a todos, a todos los chicos y, y chicas y...y ya está, y no que no, que ninguno se desvíe y si se desvíe pues lo dejamos por ahí y ya está

13: En cuanto te quedes atrás ya es como mmm paso o sea que yo..

17: Eso es

13: Yo me quedé atrás en matemáticas y era como , pues no, o sea no sé qué hacer, porque no voy y eso y con mis padres hablaron porque yo supuestamente no servía para seguir para adelante porque no sabía matemáticas y no controlaba nada de números y lo que yo pensé es bueno, no sé me dan bien las matemáticas pero a lo mejor sirvo porque a mi se me dan bien todo lo que tenga que ver con letras y todo pero también depende del profesor de como quiera mmm enseñarte ¿no? si te queda atrás o no entiendes algo, o sea que se pare aunque sea a explicarlo, si te ve que te cuesta que se pare un poco y no que deje ahí...

17: Sí yo creo que lo único, vamos es que lo que se hace es poner un objetivo común a todos , el que no llega, no llega e intentar que lleguen los máximos posibles al mismo objetivo y al fin y al cabo, cada persona es un mundo, cada persona tiene que tener unos objetivos que si tu no vales para matemáticas lo mismo se te dan muy bien las artes o..cualquier otra cosa, o sea pero no, es solo (DA UN GOLPE EN LAS MESA) los dos caminos a seguir

14: Yo no echo tanta culpa a los profesores sino también al sistema porque e...porque por ejemplo en historia, en historia eran tantos temas en un curso y si te quedas atrás el profesor tiene que seguir y... no puede parar, entonces....es que dice el profesor, es que no puedo pararme aquí a explicar tres días el mismo tema porque no llego al final

15: Esto que dices tú, yo tuve un compañero que era cubano y el tío dijo.. pero no habéis dao, me dice, ¿no habéis dao historia en plan desde pequeños? o sea porque él la historia de su país la sabe desde que es enano o sea es algo que es obvio , no es que hayan tocado pinceladas y exacto llegas a segundo de bachillerato y dices, joe , me tengo que tomar desde los Leovigildo y su madre hasta .. hasta ahora, o sea es que...claro dices, es que.. (ASIENTEN)

14: Además es que mucha gente dice que... ha sido peor segundo de bachiller que la universidad, entonces se nota ahí el cambio

12: Pero todo el sistema y la presión yo por lo menos mira yo no ((tropezaba)) ni con matemáticas ni con nada, saqué muy buenas notas pero llegó mayo y estaba tan saturada, estaba tan cansada, estaba ya tan... que dije, no voy a hacer selectividad, podría hacerla y seguramente me hubiera sacado buena nota pero es que estaba ya tan cansada que dije: otro mes más de presión, de estudiar, de...no quiero, no voy a hacerlo y no lo hice

15: Es lo que hemos dicho que nosotros con 18 con 23 o lo que sea, una persona a esa edad ya tiene...me refiero, tienes cosas en la cabeza, tu contexto familiar, tu contexto social, ósea todo, o sea influye todo, no es...

MODERADORA: Y en general cuando dijisteis que ibais a hacer trabajo social ¿os sentisteis apoyados? (LAS CHICAS ASIENTEN) ¿Recibisteis críticas.. por parte de alguien? ¿alguien os encaminó a hacer otras cosas?

17: Es lo típico de que: mucho dinero no vas a ganar hijo (RISAS y alguna voz: sí, sí)

14: A mi me dijeron que era porque mi hermana había hecho ya trabajo social y de hecho lo ha terminado y no tiene nada, no tiene oposición ni nada y intentó meterse en un master y tampoco pudo, entonces eso, vieron un poco mal, pero no mal del todo porque mis padres no, no me obligan pero...dijeron que si podía elegir otra cosa que lo hiciese

MODERADORA: mm mm

13: Yo por ejemplo, a mis padres les, les pareció bien. Al principio cuando hice el grado, el grado no... no les gustó tanto. Cuando dije que yo no iba a ir a la universidad, que iba a ir aun grado ahí sí me pusieron un poco de pegas pero...

que da igual y, y....cuando he hecho, cuando dije, pues me voy a meter a trabajo social me dijeron, pues muy bien, o sea , les pareció muy bien...y están orgullosos, creo

16: A mí mi familia, por ejemplo me ha apoyado desde el primer momento, que era mi decisión y que tengo que hacer algo que me guste porque al final es a lo que te vas a dedicar toda tu vida. Pero sí es cierto que he tenido.. comentarios de a lo mejor amigos o conocidos de amigos (A. ASIENTE) que han estudiado trabajo social, les ha gustado mucho la carrera pero me han dicho que luego no había salidas. Entonces yo a la hora de tomar mi decisión no me deje guiar por ello. Me dejé de guiar por hacer algo que a mi me gustara y dedicarme a lo que yo quería y ya luego si había menos salidas pues me buscaría la vida o vería como lo enfocaba pero.. estudiar algo que me gustara. Yo que creo que es principal (VARIOS ASIENTEN)

12: A mi mis(( padres)) también me han apoyado mucho en el sentido de.. haz lo que te guste, bueno, de, la verdad es que mi madre es un poco más de: joe con lo que vas a ver te vas a frustrar un montón, no sé cómo vas a llegar luego a casa, pero bueno, excepto eso, el resto me ha apoyado un montón.

15: ..O sea yo creo que es todo trabajarlo, a mi también me habían, o sea al final siempre te toca, cualquier trabajo, o sea como te lleves a veces, , bueno en el nuestro más, iba decir en cualquiera no, pero tienes que separar entre eso: tu yo profesional y tu yo personal y decir mira lo que veo, porque yo claro, pues pasó con las prácticas porque yo había veces que llegaba....pues hubo un día que eso, yo estaba con dos gemelas, con autismo además que..lo que es el TEA no se suele dar en mujeres tanto y encima por partida doble pues imaginaos ¿no? y, y.. claro pues ese día..entre leches que hubo entre ellas...ehh a mi me metieron un guantazo..y bueno o sea y luego más cositas que hubo que dije.. sin más, ha pasado esto, se ha solucionado y, y ya está.. o sea no , no intentar hacer una bola porque al final si no.. te destruye ¿no?

12: Yo es lo que le intento explicar a mi madre, que sí, que tiene cosas feas pero que también tiene muchas cosas bonitas, que vas viendo el progreso y dices mira..pues poquito a poquito, mira.. he conseguido esto..

13: Sí yo pienso que...., yo por ejemplo en las prácticas hubo un momento que quise dejarlo o sea que yo..vi tantas cosas, vi a niños que no, que yo llegaba a mi casa diciendo que yo dejaba integración, dejaba mis prácticas y dejaba todo lo que tuviera que ver con esto. Pero luego,.. al día siguiente fui y claro, ves las sonrisas de los niños, ves que están cambiando, ves que.. y dices: pues tengo que seguir aunque sea por ellos, o sea..y te hace fuertes, yo creo que las prácticas te ayudan (12 ASIENTE) a hacerte más fuerte.

15: Y eso que antes hemos comentado , porque has dicho tú, yo era del plan antiguo que has dicho, un año, eso es algo que ha habido, bueno, con el tema del gobierno y tal que me parece increíble, porque eso, hace tiempo era un año de teoría y el segundo año enfocado a las prácticas entero ( 12 ASIENTE), luego lo redujeron en seis meses y luego, por lo menos en mi plan, tres ( VARIOS: tres) Yo no sé si el año que viene les meterán una semana (RISAS) en plan.. claro es que, claro es lo que habla con compañeros míos que habían hecho dos grados de animación sociocultural y me dicen: nosotros hemos hecho los tres o sea porque habían hecho uno y dicen e... un año entero es una pasada, o sea estar en prácticas un año entero es una pasada, porque efectivamente te estás dando cuenta de que joder al final estás haciendo un trabajo totalmente igual

17 : Estás trabajando gratis

15: Y te lo estás tomando..., claro que es un año, pero claro dicen, pero coño, de uno a tres, claro, aquellos justo no pillaron el de seis pero dices, joder, seis, incluso yo diría seis, siete meses, pues ya estaría igual ahí más..

13: Con tres meses no te da tiempo a nada, por lo menos a mi ( ALGUNOS ASIENTEN)

17: Para trabajar con personas, no

13: No te da tiempo ni a tus conocimientos ni a demostrar lo que tú puedes hacer con esos niños, por lo menos en mi caso, no te da tiempo. Cuando ya empieza a coger el, el tranquillo ya, ya te tienes que ir.

15: Si, yo creo que como ha dicho... perdona ¿cuál era tu nombre?

19: Yo? A.

15: Lo que ha dicho A. que llegues y también encima la fundación.. la empresa donde estés (19: ya) te deje la oportunidad de decir, vale , vamos a ver, porque si pasa como efectivamente le ha pasado a él es una liada..

19: De hecho yo me alegro mucho que fueran tres meses, yo..lo digo y lo diré, que un mes más en la casa de la mujer y me vuelvo antifeminista total y encima yo veía a nivel político mucho mamoneo, hablando claro, de vamos a hacer cursos de arte, de informática y de inteligencia emocional, vale pero tienes una psicóloga y una trabajadora social supersaturadas que no tienen hueco para nada y que cuando llega aquí un caso de violencia de género que yo lo atendía porque estaba en el mostrador, teníamos cita para uno o dos meses. Y yo pues mira, deja de gastar dinero en hacer actos de fotografía, de arte, de poesía y vamos a poner más trabajadores, más psicólogas que es lo que de verdad. Aquí vi también, me reafirmé en mi idea de ... decantarme por trabajo social y no por ciencias políticas porque tu puedes conocer muy bien la teoría , de que está muy bien, que todos tenemos derechos , que si la igualdad, (ASIENTEN) pero la práctica la hacen los profesionales de lo social, que materializan eso y se dan cuenta de lo que ven. Pero claro, eso es lo que a mi me sirvió las prácticas, abrir miras( VARIOS, claro , claro) porque intervenir...

12: Es una pena porque , o sea yo creo que con tres meses realmente no te da tiempo pero porque es imposible. Yo cuando llevaba tres meses estaba empezando a conocer a los chavales ¿ cómo voy a conocer 48 chavales en tres meses profundamente? o sea que yo me tiré una semana entera leyéndome protocolos, expedientes..(ALGUNOS ASIENTEN Y COMENTAN) ya luego te, ósea... a partir del mes ya me sabía los nombres y la historia más o menos, a los tres meses les conocía de que ya teníamos un trato, después de un año ya era.. como si fuesen casi mis niños, era como llegar y...es que no.. a mi se me salía el corazón cuando les pasaba algo y es verdad que luego te infl.. ósea te influye a ti pero lo dejas ahí, como que vas aprendiendo. ¡En un año te da tiempo a aprender tantas cosas! de sí, pasa esto pero no me lo puedo llevar todos los días cada vez que pase algo así llevármelo a mi casa y tirarme una hora llorando porque es que me da muchísima...no, se acabó y aprendes, y aprendes a hacer muchísimas cosas en un año y también influye mucho eso, que te dejen hacerlo, porque a mi es que ya te digo, me dejaron todos los expedientes...todos los protocolos, toda la información de psicólogos, de médicos, de todo tipo de profesionales y eso influye...fff..un montonazo.

13: En tres meses que no te da tiempo a na, yo por lo menos era la primera vez que entraba a , a lo laboral, entraba y claro, yo entré como.. no sé, no sé que hay que hacer, no había trabajado nunca antes, yo miraba a la gente como..qué mayores sois todos y yo aquí no sé qué hago (12 SONRIE Y ASIENTE) y claro ya cuando empecé un poco a saber lo que tenía que hacer y todo , pues eso, ya me iba.

MODERADORA:¿ Pensáis que - porque la mayoría de vosotros habéis hecho un ciclo formativo ¿no?

19 Todos ¿no? ( TODOS: Sí, sí, totalmente ) el que no integración , TAFAD o comunicación...

MODERADORA: ¿ Pensáis que ..llegáis con otras motivaciones (VARIOS: Sí. sí) o otros conocimientos a la carrera que los que vienen directamente de (ALGUNOS: de bachillerato) de bachillerato?

(TODOS ASIENTEN Y HABLAN A LA VEZ: Se nota, mucho; completamente...)

19: Tienes un poco más claras las ideas y a donde venimos

13: Ya has tenido un contacto..

19: sabes dónde te metes quiera que no

13: Cualquier colectivo con el que hayas hecho tus prácticas ya has tenido y eso los de bachillerato no lo tienen

18: Es lo que dice ella, que ya has hecho el click ¿ sabes? y se nota un montón, por ejemplo al estar en clase y... mmmm ... no por comentarios y cosas así..pero ya simplemente al estar en clase se nota un montón quien viene de bachillerato ( OTROS ASIENTEN) yo personalmente pienso que hay carreras y carreras y por ejemplo esta carrera creo que hay que saber un poco antes ( 17 ASIENTE) de lo que va, del contexto, todo, antes de meterse a esta carrera. Y educación social igual, todo lo que tenga relación con lo social creo que hay que venir de antemano con

11: con vocación

(OTRO: claro)

18: Un poco de información, no ya vocación, porque bueno, a lo mejor te puedes dar cuenta haciendo la carrera que esto es lo tuyo pero... sí con un poco de información y consciente de lo que hay y de lo que vas a hacer porque meterte a economía o a matemáticas, pues mira, tampoco necesitas saber aquí, pero esta carrera yo creo que..sí que necesitas eso y se nota muchísimo la gente que viene de bachillerato ( 16: sí) que habrá gente de bachillerato que venga y sepa un montón porque se ha querido ya informar por otra vía pero... yo personalmente lo noto muchísimo.

19: Sí, pero también es que previamente no sé ve nada relacionado con lo social tú estudias matemáticas, la carrera de matemáticas, todos hemos dado matemáticas, tú vas a estudiar historia, todos hemos dado historia, que es economía, también se ve algo de economía, pero que se, ¿qué asignatura hay relacionada con trabajo social ? ¿ educación para la ciudadanía y ética, a lo mejor? (ASIENTEN Y SONRIEN) que ves algo y no es nada y ya está, entonces nada, falta eso, esa... no se conoce porque es que tampoco se ve, no.. en el nivel educativo tampoco se ve nada

11 :Porque no interesa.

15: Ese es el problema. O sea, a la hora de construir un estado en sí y más como está construido el nuestro desde hace ya bastante, creo que siempre, sois conscientes también, siempre tienden a recortar o tienden a ... echar a un lado el tema nuestro que es eso, el tema del trabajo social. porque también porque también entran en juego otras cosas, pues el tema de la iglesia, o sea porque yo he oído a mucha gente decir ah o sea que tú puedes igual trabajar con Cáritas y tal , pues sí, yo digo, por poder, como integrador o como tal podría, digo, pero tampoco me hace ilusión (RIE) digo, prefiero otras formas, pero sí sí, o sea eso es una lucha que tendremos..mucho tiempo.

MODERADORA: 11 decías que no interesa ¿no?

11: No interesa

MODERADORA: ¿ En qué sentido?

11: Si educamos a la sociedad para ser crítica, para entender todos los problemas que tiene la sociedad (OTROS ASIENTEN) estaríamos machacando continuamente al gobierno, a los altos cargos y a todos los que están decidiendo por por nosotros y nosotras porque no estamos a gusto con lo que pasa. Se invisibiliza todo eso, ya no sólo trabajo social..es que todo

15: Las ciencias sociales en general..

11: Exacto

(TODOS ASIENTEN)

17: Las ciencias sociales aquí en

19: están marcadas

17: en España están siempre muy.. muy apartadas

11: sí desaparecemos y no existimos

19: los letrados (RISAS)

13: sí, sí los de ciencias están bien vistos, los de letras son como

16: totalmente:

13: pues estamos aquí porque no...

14: pero también porque no da dinero (GESTOS DE ALGUNOS: 19,17,QUE NO LO COMPARTEN).. porque los enfermos y todo eso, hay que estar encima de ellos, las personas mayores y todo eso, no da dinero ( ALGUNOS ASIENTEN)

13: No da dinero y se lleva mucho dinero

14. Sí y se lleva mucho dinero

19: Nada más que veas que en los presupuestos del estado se llama gasto social (VARIOS: SÍ, 'SI) como que es un gasto que tenemos ahí, ni siquiera se llama inversión social o ... recurso social (VARIOS COMENTAN)

15: Tú lo has dicho, la propia palabra

19: Un gasto que está ahí

15: Como si no fuese...

19: que tiene que estar

14: que no los consideramos como personas.

11: Un problema

15: En cambio para... pues eso para construir estadios, para....deportes, para tal, hay todo el dinero que quieran y más

17: pero porque eso

15: no es lo que la gente....

17: no interesa ¿no? o sea generar , o sea un capital social

11: Eso

17: O sea, no sé, contra más e... se deshumanice la gente, mejor, o sea se, no sé, no tienes contacto con la persona de al lado, no., no hablas con él, con tu vecino, o sea, al fin y al cabo antes, antiguamente y tal... con los pueblos y tal todo..todo el mundo se conocía...e... tenías una, una muy buena, buena relación con el, con tu vecino, con...con todos. Ahora mismo, actualmente, o sea, tienes contacto con cuatro personas y ya está, o sea no...no hay un tejido social ni nada que...que nos una al fin y al cabo, o sea, lo que nos están haciendo es dividiéndonos, o sea consiguiendo una individualización.

11: Vamos es que crean competición..

17: O sea, eso es, el sistema educativo es competitivo y.

11: Totalmente

17: No sé, no se basa en una educación empírica ¿no? o sea yo.. vamos yo cuando vine, venía a la universidad venía con otro chip, que me iba a encontrar otra cosa, no estar sentado tampoco en un pupitre... escuchando... sin más. O sea, no sé, algo más... más práctico. Si que hay algunas que, que tiene que ser teoría porque es teoría, pero no sé, más casos, más...más, está es la realidad que hay. O sea esto es lo que hay. Como puedes abordar esto, cuál es la raíz, hay un problema, cómo podemos abordar ese problema.

13: Yo creo que trabajo social tendría que tener prácticas desde que entras

16: Sí

13: Es decir, no prácticas en cuarto porque te vas a encontrar con todo el mogollón, cuatro años estudiando y te van a soltar ahí como.. a ver, nada, tienes que ... desde que entras te tienen ya que llevar a ca.. a sitios donde haya casos reales, donde conozcas a la gente, porque es que un año, o sea sólo en cuarto...prácticas, a mi me parece que no....

16: Que se centra en eso sobre todo en eso en: conocimiento, conocimiento, conocimiento pero es que para este ámbito si no tienes experiencia y no has sabido desenvolverte y no lo has visto, luego cuando te toca a ti tu hora, ahí, es que no sabes como actuar. Si no tienes práctica no..

19: Y después las asignaturas que son como pequeños trozos de las carreras. Que si antropología, que si sociología, que si tal. Oye, si nos interesa el análisis de la sociología, ¿porque en vez de sociología básica que creo que es, damos análisis sociológico desde un punto de vista de un trabajador social? Que nos lo de alguien que tenga el carné de trabajador social ¿ por qué no se da análisis antropológico más que introducción a la antropología? (ALGUNOS ASIENTEN)

17: Eso es

19: Y así con las demás carreras que hay que no van a ser todas en los cuatro años pero se ve eso

11: Psicología, a lo mejor

19: También psicología básica, ¿porque no psicología social directamente? o intervención psicológica desde el trabajo social, por decir. No se ve, no tenemos tampoco ni siquiera en la carrera nuestra propia identidad construida porque somos como recortes de carreras..

17: Eso es, es como humo, aprendemos humo, porque sí, aprendemos un poquito de todo y tal pero..

19: Claro

17: Pero no centrado en lo nuestro, (19: Sí) en nuestras competencias realmente..

19: ... que son como base eso, tomar de carreras y tal, pero adaptarlo.

13: Claro, yo hay asignaturas que es eso, que si las quieres saber te hubieras metido a esa carrera..

19: Claro

( 15 ASIENTE)

13: Yo quiero asignaturas un poco más especializadas en mí carrera no...mmm... sociología, pues..

19: ..en general

13: ..que lo que damos que yo para eso me hubiera metido a.. . a sociología

11: Pero volvemos a la base de que la gente que decide lo que vamos a estudiar ..

19: ..no ha estudiado esto

11: No son trabajadores sociales.

(VARIOS. Claro....)

19: Lo típico de España el ministro de sanidad no es médico, el ministro de educación no es profesor, el ministro de exteriores no sabe inglés...el ministro de defensa no es militar (RISAS) y así va España y todos los países

15: Un mundo al revés.

19: Sí, sí, si estamos aprendiendo una profesión ¿ cómo puedes regular esa profesión? que fue también lo que me hizo a mí, tomar esto, coño que es mejor que seas trabajador social que aprendas como funcionan los servicios sociales y así poder ayudar a la gente: saber un oficio.

11: Sí, totalmente.

(SILENCIO)

MODERADORA: Pero todas.. toda intervención práctica necesita una fundamentación teórica.

TODOS: sí, si ,sí

15: Eso por supuesto, eso nadie lo niega

MODERADORA: pregunto

15: Eso nadie lo niega porque es que además lo hablé con mi hermano diciéndole eso, yo tengo un hermano en Costa Rica y dije pues lo que me cabrea un poquito es eso que tengo un año y siete meses de teoría y tres de práctica y él me dijo lo que dices tú. A ver bueno, pero... joder.... quédate con que la teoría...digo sí, si la teoría es muy importante pero esto es como todo, o sea , tú para conducir te sabes la teoría pero en realidad no la está poniendo en práctica toda o sea, te está funcionando tu cerebro inconscientemente (VARIOS ASIENTEN) o se estás llevando a cabo una serie, sí tienes que saber respetar todo, tienes que saber la teoría pero de cara a la práctica yo creo que también ahí un poco es como el quinto elemento, o sea ahí, tu persona, tu formación, tu forma de ser va a hacer que pongas ese plus.

MODERADORA: Pero entonces que pensáis que sería interesante que se os... o sea ¿qué venís buscando a trabajo social ?¿ qué creéis que sería lo que debería enseñarse en trabajo social?

11: Metodología

16: Las asignaturas pero orientadas a lo que estamos haciendo. Si es psicología pues en cada caso que podamos trabajar, en cada colectivo, en cada circunstancia como enfocarlo con esas personas.

19: Sí, más concreto.

16: Mas que algo tan general que luego no te da pie a saber cómo hacerlo con cada persona.

13: Claro es que es eso. Tú puedes tener a lo mejor un 9 en ... cualquier asignatura o puedes llevar unas notas y te sacas una carrera con matrícula pero a lo mejor luego llegas ahí y no sabes como aplicar las cosas

11: Porque hay gente que memoriza muy bien.

13: Claro, entonces yo creo que..

17: ..pero no eres competente..



11.: Claro, eso es . Yo creo que es justo eso. Que hay que valorar las competencias. Ya no tanto el nivel que sepas a la hora de rellenar un examen porque

17: Efectivamente

11: Es que no, no es útil . No sé. Yo puedo estar suspendiendo todos los exámenes del mundo y sin embargo ser más útil que otra persona que en..en algún momento

15: Y lo que ha dicho también de poner prácticas desde el prin... desde el principio sé que sería muy complejo pero mínimo desde el segundo , desde el segundo año, segundo , tercero y cuarto con prácticas.

18: En educación el primer año también hay prácticas y la gente ... está encantada vamos.. (HABLAN VARIOS)

12: Yo lo veo incluso que en primero se podría entender. En plan: entras, tal, te sitúas un poco, te enseñan un poquito todo, vale, pero en segundo, a partir de que ya empiezas a ver cosas más..... joe , pues si me estás enseñando esto llévame a un sitio donde pueda ponerlo en práctica a ver qué tal se me da, un poco... no sólo esa teoría de.. se queda ahí sino...me enseñas la teoría, muy bien, pues ahora quiero ver cómo la..eh.. cómo me pongo yo delante de esa persona y pongo en práctica la teoría con esa persona y todo el conjunto. En primero no, o sea yo creo que en primero a lo mejor es muy precipitado porque educación yo creo que no.. o sea, como está enfocado a sólo tratar esos temas pero..trabajo social lo veo más como... nivel sistema, a nivel eh...preguntarte más cosas de arriba , entonces creo que el primer año es para cuestionártelo todo , aprender un montón de teorías sobre diferentes cosas y el segundo ya sí que empezar con .. pues mira en teoría de tal , tal, tal, pues voy y con tal colectivo, me pongo delante de ese colectivo y digo... a ver qué tal se me da...

MODERADORA: Has dicho un par de veces que trabajo social es como ponerse más en el sistema (VARIOS:COMENTAN, CLARO..) ¿ qué quieres decir con eso?

12: Yo quiero decir en plan, en el sentido de que... creo que podemos tener mucha fuerza si nos... si realmente nos sintiésemos... unidos y competentes para poder cambiar muchas cosas que se están dando en la calle. En el sentido de tanto en educación como ahora mismo con todo el sisa.. el tema del feminismo....impartirlo más a un nivel social o sea cómo te explico, no dejarlo... en nuestro trabajo en tratar con la persona que viene a mi recurso y lo necesita ,sino tratarlo a nivel que la sociedad.necesita

19: estructural.

12: justo

19: Sí, yo me estoy acordando hace un par de días dentro de las doscientas mil millones de páginas de trabajo social que sigo en Facebook una chica que está dudando hacer, creo que era, no, iba a hacer educación social y había hecho integración y estaba preguntando si alguien sabía cuanto le..convalidaban por educación y tal y hubo uno que había hecho educación social y decía .. bue yo hice educación social en vez de trabajo social porque me gusta más estar al pie del cañón. A mi ya eso me estaba ya chirriando, sobre todo lo que estoy viendo en bases teóricas que .. me está gustando mucho el enfoque que... están dando y (( muchos decidimos estudiar trabajo social para ayudar a las personas pero el trabajo social no es para ayudar a las personas: es para cambiar la estructura social ( VARIOS ASIENTEN. eso es, eso es 11: justo eso) cambiar la realidad social y eso va a ser lo que ayude a las personas . ( COMENTARIOS QUE NO SE ENTIENDEN) Entonces por eso, dice que trabajo social yo creo que sí , es más para ir al sistema

17. No es una atención tan directa con el...con las personas

19: Tiene su parte directa

17: Eso es, tiene su parte directa porque al fin y al cabo

19: Y su parte estructural.

MODERADORA. ¿Todos estáis de acuerdo? porque muchas veces preguntas a gente y por qué haces trabajo social y te dicen para ayudar a la gente.

17: Pero de una forma ..

MODERADORA: Pero que significa esa ayuda ( HABLAN VARIOS A LA VEZ)

19: Nosotros tenemos que buscar esa ayuda a través del cambio social.

15: Si.

11: Porque no es lo mismo darles de comer que enseñarles a conseguir la comida.

19: Claro, exacto.

11: O entonces, o apoyarles en esa..

19: Como que somos más, que somos más un parche del sistema que un puente a un sistema mejor que es lo que deberíamos ser.

15: Que es por lo que deberíamos luchar.

12: Además la intervención es algo transversal en trabajo social, siempre vas a tener que estar interviniendo si realmente quieres que tu proyecto funcione.

19: Claro.

12: Si yo quiero que mi proyecto con.. mujeres funcione, voy a tener que estar ahí con esas mujeres. Y conocer a esas mujeres y saber qué cosas de verdad van a poder facilitar el camino a esas mujeres.

17: Hay intervenciones a distintos niveles, o sea... a nivel directo y nivel mucho más burocrático o... como...como lo quieras llamar o sea de legislación o ..de cualquier otra cosa intentar cambiar las cosas un poco.

12: Lo que has contado tú antes de que la profesional solo pasaba por ahí un par de días, yo eso no lo veo bien (MURMULLOS y algunos comentarios que no se entienden) SI Yo soy la encargada y la organizadora y la que tal de ese proyecto (19: claro) qué mínimo que estar presente en la..en todo lo que pueda de ese proyecto. A lo mejor es verdad que me tengo que perder cosas porque equis día me tengo que ir a una reunión a no sé donde. equis día

17: Sí pero....

12: ...pero estar ahí

17: Ya .. y también es como ha cambiado el concepto de trabajador social de de que ahora, vamos los trabajadores sociales parecen policías ( gestos de asentimiento) o sea van ahí..

19: los quitaniños

17: Eso es. O sea... este, tú estás haciendo esto mal. O sea no..como que no se centran, vamos hay yo creo que van la educación un poquito , las competencias, sino, o sea no van a la raíz de problema, no van: pues mira tú tienes un problema , vamos, tú tienes alguna necesidad, tienes este problema, vamos a intentar abordarlo, no. O sea lo único que se hace es una criminalización. Tú estás haciendo esto mal y ya está. No te estoy, no estoy intentando eeeew ir más allá, ir más allá del problema, no sé, darle una vuelta a la cabeza. Es muy plano, muy básico , muy....(ALGUNO, SÍ)

11: Yo lo repito porque es que me parece una metáfora perfecta y es que tratamos síntomas y no enfermedades

17: (DÁNDOLE LA RAZÓN: mmm)

11: Para todo y eso es lo..lo malo.

MODERADORA: Y el trabajador social ¿tiene que ir a la enfermedad?

VARIOS: Sí, sí.

MODERADORA: ¿ todos lo tenéis claro? (MUCHOS ASIENTE CON LA CABEZA) y ¿creéis que todos vuestros compañeros lo tienen claro?

VARIOS:( FUERTE Y ROTUNDO, RISAS), no, no...

19: No lo tienen claro, no piensan ni siquiera que haya síntomas algunos..es que hay mucha gente que se ha metido porque...

17: por meterse

18: por meterse

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)

18: Pero es que eso es lo malo de entrar por una nota,

VARIOS: Claro, claro...

18: Que no te van a...

16: ..que no te da la nota para lo que quieres..pues bueno , esto me piden menos y me llega, pues me meto a esto..

15: Pero yo también creo que eso, o sea me refiero, es una putada porque...por ejemplo eso, que gente que no..que en es el caso, me refiero, que esté el aula petada y tal pero que bueno a la larga, pues qué remedio, digo, con el tiempo...el que, o sea ellos sabrán..

19: Si

15: Que sí, no debería ser así, sobre todo porque yo iba a decir, yo eso sí lo noto, a mi de hecho me pasó en mi clase de integración, era una clase que, yo con un amigo decía, tronco, parece una clase de desintegración en vez de integración porque había gente que , como decís, de, que estaba ahí ...porque... una se quería meter a derecho y quería nota y dices...

(VARIOS. sí, ¡madre mía!)

15: Y además una chica que en cuanto hablabas de cambio social: eso es una jilipollez y era como... pero entonces ¿qué haces aquí? (RISAS, ASENTIMIENTOS) ¿a qué vienen? ¿sabes? o sea, si piensas de esa forma, eres tan cerrada y tal... digo, si no tienen intención ni siquiera de plantearte ver otra visión ¿a qué....? entonces....pues eso, cuando eso se irán o cuando eso.. pues obviamente no creo que vayan a .. desarrollar una labor actual.

(SILENCIO, ALGUNA RISILLA)

MODERADORA: Entonces, eh....., veis, o sea, veis entre vosotros veis características comunes ¿no? (ASIENTEN) que no veis en los demás

VARIOS: Sí, sí..

11: Hombre en algunos a lo mejor sí

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)

19: sí bueno a ver a grandes rasgos../ no hay que generalizar tanto...

15: nos falta tiempo como para conocer a nivel individual..porque yo por ahora conozco a muy , muy pocas personas a nivel individual, he conocido a nivel grupal. Yo por ejemplo soy compañero de A., de R, de W y con ellos he hablado muy muy poco, o sea muy poco

11: De hecho nos pasaba al mes o así con la gente que..a lo mejor más, tratas más dices ¿ esta persona ha estado siempre en clase? (RISAS, comentarios) no la he visto nunca, ¿cuando ha aparecido?

13: Yo soy de esas, hay gente que me dice y ¿qué tal? y yo... ¿pero te conozco? y dice sí voy a tu clase digo..ah

19: Sí tú lo dices

13: Claro.o sea...a mi me puede decir cualquiera que bien a mi clase pero es que no, hay tanta gente que no te puedes parar a conocer a todo el mundo sino con los que mejor o con..

12: O que el primer día los miras y están sentados a tu lado...

13: Claro, el primer día vas donde hay grupos.. yo por lo menos.. había un grupo y dije, pues así voy (COMENTARIOS Y RISAS)

17: Pero ves? ahí es donde también quiero lle.. vamos quería llegar también un poco. De.. somos trabajadores sociales..

12: Ya....tenemos que tener mucho más...

19: tenemos que integrarnos...

17: Ahí es donde yo quería llegar.

(COMENTARIOS)

19: Y muchos somos integradores.

17: Desde el primer día, llegas, te sientas en un pupitre...y pun, ya está, acaba la hora y te vas a casa , o sea no...ni ,ni en clase, o sea ni en , ni en la universidad se ....mmm, no nos conocemos, o sea no..

MODERADORA: O sea, no habláis apasionadamente del trabajo social

VARIOS: (ALGUNOS CON MUCHO ÉNFASIS): No, no.

(RISAS)

MODERADORA: pregunto, pregunto por lo que estáis diciendo porque yo os estoy oyendo hablar y estáis diciendo cosas interesantes(VARIOS HABLAN A LA VEZ) sobre el trabajo social y..

17: es que no se promueve...

MODERADORA: Y este tipo de conversaciones no...

15:.. no se promueve

17: Es que no se promueve el...el conocer a la persona que tienes al lado, cómo piensa.. que , que, oye mira hay este caso, ¿ tú cómo lo harías? pues yo me puedo poner .. hablando y podemos llegar a cualquier conclusión y decir pues mira esto yo lo haría así y así. No , pues yo tengo..., yo creo que así, ah pues mira me gusta la idea. O sea, es unidirec.., vamos es que es unidireccional.

19: La verdad es que las clases, el desarrollo de las clases no da pie a mucho más...

VARIOS: no, claro

17: Excepto algunas clases

19: Sí algunas clases y más puntualmente pero por ejemplo, a lo mejor en derecho, o pongo estadística también, si estamos hablando ¿ qué opinas de matemáticas? pues no, estamos hablando la parte teórica no da pie a unir algo, (COMENTARIOS) otras asignaturas como por ejemplo, sociología, antropología y bases teóricas

17: Ahí, ahí, ahí...

19: sí que dan mucho pie pero si el profesor no lo lleva así o la profesora no lo lleva..entonces claro, no se da pie a eso en las clases.

17: Es que participamos más en estadística que en cualquier otra asignatura..

19: también

VARIOS: Sí, sí

MODERADORA: Buenos eso ya.. eso ahora no...(RISAS)

17: No pero me refiero..

MODERADORA: eso no toca ahora..

17: pero me refiero a que se promueve mucho más la participación o sea el esto .. mm...no ya si te lo sabes o no te lo sabes, sino e.., esto, qué piensas de esto.

15: el dar tu opinión

17: Que es que es absorber, absorber pero no pensar . O sea no te están enseñando a pensar al fin y al cabo, te están enseñando, esto es lo que hay, punto final. Ya está, te lo aprendes y en el examen me lo sueltas.

13: Es lo que decías antes de que.. solo vas a conocer a una, o sea a unas personas y en realidad cuando tú trabajes, yo, por lo menos los trabajadores sociales, tenemos compañeros , o sea vamos a tener que estar preguntándonos unos a otros, por lo menos..yo ( OTROS ASIENTEN) yo tengo ese pensamiento

17: No ,no, sí, sí , o sea es que nosotros trabajamos en equipo.

13:Claro

17: O sea somos un equipo interdisciplinar, entonces, al fin y al cabo, no vamos a ir a nuestra bola. Pues yo creo que eso sería lo que nos tendrían que.. que enseñar ¿no? a trabajar con los demás.. a.. no sé , a tener otra visión.. no sé..

VARIOS : Sí, sí

12: Sobre todo a hablar y a conocer otros puntos de vista que . a lo mejor, yo que sé, tú no te has parado a pensarlo..porque no te ha llegado y de repente te lo dice otra persona y dices ¡ala! , si es verdad, si nunca lo había pensado y es verdad y he vivido toda mi vida sin saber esto y ¿por qué? porque no hablamos con la gente y no nos molestamos en decir venga: . pues vamos a hacer tal día...ee tal para hablar sobre equis problema que nos preocupa a todos. Todos los que quieran que se apunten y hablamos y así conoces a otra gente, conoces otras cosas..no sé, lo veo muy importante, sobre todo en este trabajo que tienes que tener una mentalidad muy abierta ( ALGUNOS ASIENTEN) porque otra coas no, pero lo nuestro no se puede enfocar solo desde ..un aspecto. Hay ochocientas miradas alrededor, entonces....

MODERADORA: mm mm Me llama la atención que, que en este grupo hayáis hablado fundamentalmente de pensamiento crítico,... mente abierta también, porque otras veces cuando yo he preguntado en algunos grupos... o en el cuestionario que pasé el año pasado, características de un... que debe tener un estudiante o un trabajador social pues me han hablado de empatía, me han hablado de paciencia, humildad..e incluso sociabilidad pero casi no salía pensamiento crítico, o sea, apenas ¿ no? entonces me llama la atención¿ qué pensáis vosotros? o sea esas características también ¿ que es lo que pensáis?

13: Yo creo que a lo mejor que algo que .. o seas no sé que grupo sería del año pasado pero a lo mejor que las experiencias o las formaciones que nos hemos ido .. porque todos más o menos tenemos un mismo marco de formación entonces a lo mejor el ya empezar a pensarlo, empezar a .. ya no porque.. yo creo que aquí todos damos por hecho que se necesita paciencia, empatía, creo que..hemos dado como un paso más..

15: Exacto,..... ya no miras algo tan o sea das por hecho

13: Claro

15: O sea das por hecho que tienes que tener empatía , das por hecho que tienes que humilde, solidario, o sea..

13: ...unas habilidades sociales

15: ..unas habilidades sociales competentes que ya damos por sentadas o que puedes tener que trabajar más, por eso, lo que has dicho tú, un paso más y decir, vamos a ver,(( )) esa es la cuestión

MODERADORA: mm y.. también ha salido, cuando tú has hablado de violencia de género, ha salido alguna cosa. A mi hay algo también que me llama la atención y es por qué sigue habiendo muchísimas más alumnas que alumnos.. eso es algo que.. cómo...

(SILENCIO, 18 HACE UN GESTO COMO DICIENDO, ES EVIDENTE O YA ESTÁ OTRA VEZ)

13: Porque es algo que...(RIE)

19: Con perspectiva de género en la sociedad el rol cuidador sigue en la mujer..

13: yo creo que es una... sigue siendo una profesión de cuidado en el que las mujeres estamos

17: ...no, si. sí , si, si estoy de acuerdo.

13: ...estamos como tenemos que cuidarlos, pues ahí estamos nosotras, les cuidamos a ellos, de hecho a la hora de incluso, es que esto hace poco que lo he interiorizado, incluso a la hora de lo que es ee organizar y gestionar los recursos sociales siguen estando, aunque la profesión sea una profesión feminizada

17: ..hombres

13: ..siguen estando por encima hombres, claro

17: Ahí es donde yo quería llegar

13: Entonces, ¿ cómo puede ser que incluso en una profesión feminizada el que al final termina tomando la decisión sigue siendo un hombre? yo creo que el problema está en eso, en que se nos sigue achacando a esa profesiones de cuidado y no se nos llega a .. de, o sea , ese techo de cristal que no nos deja acceder al poder de .. voy a gestionar, pues voy pues yo quiero ser..del tribunal supremo, pues yo..porque no se nos quiere dejar un poco también.

13: Todavía no está bien visto en la sociedad, o por ejemplo que un chico venga a trabajo social

12: También, también

13: No está tan bien visto como que una mujer vaya a trabajo social..es eso lo que dice ella . Que nosotras , la mentalidad sigue siendo, vosotras para los cuidados. Y ellos que vayan a esa profesión donde...

12: ....donde existe una parcela de poder

17: Pero porque sigue siendo lo que se impone al fin y al cabo (algunas asienten) pero es que es recalcar lo que tú has dicho, o sea es lo que, vamos la mayoría de las.. de los de los trabajadores sociales , vamos de las trabajadoras sociales son, son mujeres pero luego los puestos de más, de más nivel o con más responsabilidad los tienen los hombres, (19, claro, claro)entonces yo creo que eso es lo que tenemos que cambiar un poco

13; Sí, porque yo creo que se nos limita a las parcelas. O se las mujeres tenemos un tipo de parcela y los hombres otro tipo de parcela. En cuanto una profesión tiene una parcela de poder ya puede acceder el hombre: enfermera, doctor. Yo que sé es todo así. Cuando ya tiene una parcela de poder superior, ya entonces sí que los hombres acceden a ello pero mientras siga siendo algo tan.. pues como el trabajo social , pues no está bien visto pero a mi me parece sinceramente que se necesitan hombres porque si no se, empieza a haber , de no haber igualdad entre trabajadoras, trabajadores, joder que podemos transmitírselo realmente a la sociedad si empezamos por nosotros.

11: mm mm totalmente de acuerdo

(SILENCIO)

MODERADORA: ¿De acuerdo?

VARIOS: Sí, sí

MODERADORA: ¿ No queréis?...

(RISAS , COMENTARIOS)

12: Qué poco debatimos

MODERADORA: no queréis añadir nada más

15: Algunos casos y cosas que... yo cuando estuve de integrador, cuando conocí a la madre de, de las dos gemelas que os he comentado, luego me vino la tutora que qué graciosa, tal , la madre, digo ¿ por qué? y dice: no..me dice.... este chico..en plan...es integrador ¿ se dedica como tú? ¿ a lo tuyo? joer no sabía yo que había chicos que...le digo, pues claro.. y, voy a decirlo, tiene que haber más ,digo, que es verdad, estamos muy feminizados, joder, es que no...

12: Es que es necesario , además que se...

19: Claro

12: ...que se puede concienciar un montón, en plan, joe, si estás estudiando esto ya empiezas, ya a estar dentro y... lo veo super importante que empiece a , joe pues a normalizarse el que haya un trabajador social, ¡qué más da!

VARIOS: mm mm

12: Sí, mientras hagas lo que tienes que hacer y seas competente...que seas lo que quieras ser

11: Yo es que creo que estamos siempre con la idea de " es trabajo de mujeres, es trabajo de mujeres" ( ALGUNO: ya) pero es que , en realidad lo que pasa es que no es trabajo de hombres, o sea como que la idea general es el hombre es el que se ve martirizado a la hora de llegar a esto.

15: Sí, sí y estamos volviendo a lo mismo

11: Claro.

15: Cosas que hemos tocado en antropología del tema de visión sexo/género y decir no, es que, como, pues esto, desmentir el mito de que nosotros (()) no tenemos sentimientos , no podemos llorar.y tenemos que ser fuertes, tenemos que hacer una esta en la que se gana mucho dinero que es lo que primero hemos comentado allí. Yo, desde mi punto de vista, y es lo que importaría decir, transmitir con las personas que yo trabaje, es: tú dedícate a lo que te haga ser feliz. Como tú has dicho, sabes, si consigues sacar la vida bien..sino, yo qué sé buscarás las castañas, ¿sabes? es que

además creo que es muy importante.. la voluntad mueve montañas y...tú donde quieras llegas y se hace y lo harás como sea, entonces...

17: Yo lo tengo muy claro, la verdad, yo soy camarero, o sea..yo se que, vamos yo estudio trabajo social y que no me salga trabajo, pues mira, yo sé que voy a ser camarero , o sea, vamos, no sé que voy a ser camarero sino que lo tengo ahí, si al fin y al cabo fff, el dinero..fff, me da lo mismo, o sea yo , pues eso, como si luego hago trabajo social y luego que quiero sacar otra carrera que siempre tengo la espinita de antropología que me la quiero hacer..entonces, o sea y no me va a dar ninguna remuneración económica al fin y al cabo, entonces..pues yo qué se, pues es eso, o sea es estudiar, pues eso, un poquito para tener un...un poquito de cabeza y...ya está y .. aguantar.

12: Además es importante, yo lo noto a la gente que al final estudia y sigue y tal, que no sea algo tan formal como a lo mejor ir a la universidad, que siga haciéndose cursos, que siga formándose, que .. piensa, te ayuda a debatirte las cosa, a pensar, a cuestionártelo todo un poco. A no centrarte sólo en lo que te enseñan sino..vale me enseñan esto pero.... vamos a ver que hay detrás de eso.

16: De no ser conformista

15: Eso es

12: Yo creo que es importante estudiar por eso

15: Yo diría que eso es otra característica del trabajo social que, en plan, no ser conformista porque..

19: Ser inconformista

15: Porque estamos hablando de eso...al final nos vamos a encontrar unas cosas, coño! si tú puedes, por lo menos protestar para decir, mira, lo quiero cambiar o...voy a hacer lo que sea

ALGUNO : Sí

(SILENCIO)

MODERADORA: Querrías añadir algo o...

(RISAS)

11: Yo creo que no

MODERADORA: ¿No ? pues, pues si no queréis añadir nada, pues muchísimas gracias (RISAS, nada...) por , por , por participar y nada, ya nos veremos y.. mucha suerte como trabajadoras, como trabajadoras y trabajadores sociales ? ¿vale?

TODOS: gracias

MODERADORA: Y nada..que me ha encantado hablar con vosotros ¿vale? pues venga, muchísimas gracias.



## Grupo 2

Moderadora:...Bueno, muchísimas gracias por venir, a ultima hora ha surgido un problema ¿vale? y es que se ha debido poner enferma la persona que , que está en el aula, en el laboratorio y entonces, lo hemos arreglado rápidamente para que sea aquí. ¿vale? Como ya os dije ee... se esta grabando, se está grabando con el audio y el video ¿de acuerdo?. Y ee... bueno..ee...ha faltado alguna persona más pero bueno...bien, estáis los que... está bien ¿vale? Entonces pues bueno, os cuento un poco como va la dinámica, la cuestión es que... me gustaría que hablarais de por qué estáis aquí, ¿vale? del proceso por el cual habéis terminado aquí en trabajo social ¿de acuerdo?. Y entonces, bueno, me gustaría que lo hablarais entre vosotras. Yo, mi labor es simplemente escucharos. En algún momento os pediré que aclaréis algo, pero el debate es vuestro, digamos. O sea no penséis que yo voy a estar constantemente haciéndoos preguntas. Sois vosotras las que tenéis que llevar el debate, pues si hay cosas que estáis de acuerdo, no estáis de acuerdo..Sois vosotras ¿no?. Y ya digo que yo intervendré puntualmente pues para que me aclares alguna cosa o..así ¿de acuerdo? Y el tema sería, pues lo que os he dicho, la trayectoria, el proceso, cómo ha sido el proceso por el cual finalmente estáis aquí. Matriculados en la universidad y dentro de la universidad Complutense en Trabajo Social. ¿De acuerdo? puede empezar la que quiera, os organizáis como queráis.....

(SILENCIO)

24: ( A 21: ) ¿Cómo has llegado aquí?

21: Yo porque hice Integración Social antes y sí que me gustó, sí que me gusta la carrera pero si hubiese tenido la oportunidad de hacer farmacia no estaría aquí. O sea porque la nota no me daba, la rama no es la misma y tal, pero ... yo hubiese hecho farmacia.

25: Pero hubieses hecho farmacia en plan grado.

21: En plan carrera.

24: Ah.. carrera, o sea de integración a farmacia.

24: Y por qué te gustaba Farmacia, no tiene....

21: No sé, me gusta más, me parece interesante y me gusta el tema química, componentes y demás. Me llama más. Pero ...no sé, hice Integración y también me gusta esto.

26: ¿En segunda opción cogiste Trabajo Social?

21: No, era mi única opción Trabajo Social. Si me cogían aquí lo hacía y si no no lo hacía.

26: Ah

25: Ya pero por ejemplo si te gustaba la farmacia porque no...

21: No me daba la nota y la rama..

24: No, pero un grado por ejemplo

21: Es que era el medio y después de hacer un superior y bachiller y demás hacerme un medio no.....

VARIAS: Claro

24: No, además es auxiliar de farmacia y ni siquiera encuentras trabajo de (())

(RISAS)

23. ¿Te ha gustado trabajo social? ¿estás contenta aquí?

21: Sí, sí, claro, o sea, vamos a ver. Yo hice Integración y a mi me gustó mucho y las prácticas además me encantaron. Pero... hubiese elegido Farmacia (RIE)

24: ¿Y no buscaste trabajo de Integración social?

21: No, no busqué trabajo de integración social.

24: Querías hacer la carrera ¿no?

21: Sí

(SILENCIO)

22: Bueno yo vengo de bachillerato y .. bueno , escogí trabajo Social porque yo también lo siento un poco como vocacional. En este sentido estoy rodeada, por ejemplo mi madre es trabajadora social..y luego pues tengo muchos amigos de mi madre o la hermana de mi amiga Lin que también lo ha estudiado y...se dedica a ello. Y no sé, la verdad, sí que es de eso que al principio en cuarto de la ESO o por ahí , pues como que quería ir por ciencias pero luego ya le di la vuelta y como que eso lo tenía como segunda opción y al final ya... vi que sí que me gustaba y que me quería dedicar a ello y entonces lo escogí. Y nada bueno estuve mirando que había otros dobles grados de Trabajo Social con Terapia Ocupacional y con Criminología y esta se quedó como mi tercera opción. Y al final me cogieron aquí pues porque en los grad.. en el doble grado pedía muchísima nota. Y nada la verdad es que estoy muy contenta , no sé yo, o sea es como mi vocación. Estoy aprendiendo un montón aquí y así..La verdad es que me está gustando mucho.

24: Y a qué se dedica tú madre dentro de los trabajos..

22: Pues ella trabaja, bueno es que ella está ahora en un centro de servicios sociales. Y esta ahí en el ayuntamiento. Ella trabaja por lo público y no sé. Luego yo claro estoy empezando y no tengo una especialización todavía. No sé muy bien exactamente en qué ámbito me quiero especializar. Pero bueno, creo que poco a poco lo iré viendo. (SILENCIO) Y nada.

23: Bueno pues yo..me llamo X y yo ee... a ver, yo sabía que a ciencias no iba a ir. Te lo digo ya que en matemáticas es como...entonces yo siempre había pensado en intentarlo por.. ee.. pensé directora de cine, escritora..esas cosas y llegué a que quería ser profesora y dije: quiero ser profesora de historia y me apunté a un voluntariado con niños en riesgo de exclusión social que era un apoyo escolar, o sea después del colegio.. entonces (( )) de muchas cosas pero allí vi que esos niños, aparte de que tenían una falta de atención en el colegio brutal, tenían un problema de familia. O sea madres que se dedican a la ca..., o sea que no están en casa en todo el día, una niña de ocho años que la madre no la dejaba ir porque se tenía que quedar en casa cuidando a los hermanos pequeños. Cosas así que yo vi que el problema no era el colegio y ahora me doy cuenta de que no tenía paciencia. (RISAS) Me rompieron una bola del mundo contra una pared, entonces yo decidí que no... no pero entonces e... sabía que quería dedicarme a algo de ayudar a la gente pero no sabía el qué. Entonces mi madre (( )) me dijo : ¿y por qué no miras Trabajo Social? y yo (( )) pero cuando ya llegó segundo y tuve que ponerme a pensar realmente que digo, es que Historia , que era lo que yo quería, quería hacer no...es que o profesora o no encuentras trabajo. Mire periodismo pero también me pasaba que.. que realmente yo quería ayudar y entonces decidí entrar a una página de Trabajo Social y me gustó y lo puse y .. bueno pues entré con una nota por encima de lo que se (( )) pero.... con mi falta de paciencia para tratar con los niños...derivó mi carrera profesional.

25: Ya pero por ejemplo, o sea, al hacer un voluntariado, supongo que más o menos te ha llevado a elegir .. ¿por qué hiciste ese voluntariado?

23: No, porque yo quería ser profesora , entonces yo elegí el voluntariado realmente para ver qué tal era con los niños. Y yo.. el primer grupo de niños, yo estuve tres años, me fue muy bien porque les cogí desde el principio y me cogieron cariño. Entonces al final hacia un poco.....Pero el segundo grupo de niños que encima eran hermanos de los primeros, ya no fue así, no querían salir, tenían que (( )) en el colegio y estaban dos horas allí hasta que se hacia de noche y estaban (( )) y por eso vi que profesora, primero ,no tenía paciencia y segundo, que había un problema más allá de que esos niños tuvieran problemas en el colegio, que era mucho más en casa , que había que gestionar desde el Estado...

24: Y entonces ¿no piensas dedicarte temas de niños cuando seas trabajadora social ? (RISAS)

23: No , a ver no tengo, no tengo paciencia enseñándoles, o sea yo puedo pasarme horas jugando con un niño, puedo..mm.. pero no me es agradable enseñarle a leer por ejemplo, no tengo paciencia con mis primos y para de contar pero....

(SILENCIO)

25: Y Tú ( dirigiéndose a 24)

24: Bueno yo hice... auxiliar de enfermería . Tuve unos problemas familiares, entonces dejé los estudios en cuarto de la ESO acabado. Cuando los retome, como no tenía, no tenía ni idea de lo que quería hacer. Pues una amiga de mi madre estaba dando el curso de auxiliar de enfermería y fui a una clase y estaban preparando biberones para recién nacidos. Y mega pareció una clase, un curso muy práctico para mí. Y dije , vale, pues me apunto a esto. Entonces hice auxiliar de enfermería, lo saqué muy bien, con muy buena nota, luego iban a sacar el curso homologado de tanatopraxia y dije , oye mira, a mi se me da muy bien el arte y demás, no me importa tocar un cadáver...pues que allá que vamos, pero al final hubo recortes y no lo sacaron. Pero a todo esto yo ya había hecho mi prueba de acceso al grado superior, que en aquel momento existía. Y lo había sacado con muy buena nota, entonces..pues me iba a meter en una grado superior y tenía que ser de ciencias de la salud. Estuve mirando todos que había y el que más didáctico me parecía era Imagen para diagnóstico , entonces me metí ahí. El primer mes me di cuenta de que aquello no era para mí. Le hice en el Puerta de Hierro y en el cual te meten prácticas desde el primer día para que ya tomes un contacto con.. con lo que es el trabajo. Y yo ya sabía que eso no lo quería hacer porque el trabajo es pues como ser churrero pero con radiaciones: siguiente, siguiente, siguiente. Y a mí lo que me había gustado de haber hecho auxiliar de enfermería era el trato que tenías con el paciente, el apoyo psicológico que le dabas.. en las prácticas , el sacarle una sonrisa a una persona que está muy enferma. Entonces bueno lo intenté dejar pero empecé a tener otra vez conflictos familiares por querer dejarlo y no lo pude dejar. Así que lo acabé, me costó un año más acabarlo por una asignatura de física y... y bueno una vez acabado digo, bueno pero yo a esto no me quiero dedicar, lo había decidido desde el primer momento y tampoco quería, no creía que me iba a a sentir realizada siendo auxiliar de enfermería. Entonces dije, bueno pues quiero hacer una, una carrera que realmente sea ayudar a la gente. Siempre he sido la amiga esa de las, de las confesiones...del apoyo, del por favor dime tal, ayúdame en no sé qué, y yo soy una amiga que me llamas a las tres de la mañana y voy. Y entonces había pensado en, en psicología. Tal vez porque mi familia nunca se planteó las ciencias sociales como una carrera que se pudiese estudiar. o sea no como una salida laboral, son muy ,muy de ciencias y entonces y lo que tocaba era ciencias y la carrera de ciencias que más se aproximaba a lo social era psicología, desde mi punto de vista. Bueno pues me estuve preparando la selectividad y una semana antes de presentarme a selectividad empecé a darle vueltas a la cabeza de qué era el Trabajo Social que no se me había pasado nunca por la cabeza y digo : pero espérate es que creo que estoy confundiendo el término y lo que quiero hacer no es psicología sino que es Trabajo Social. Entonces me puse a mirar más, quedé con una orientadora del instituto, justo antes de pedir, o sea hice la selectividad y todo eso y antes de pedir las plazas, dije , a ver yo realmente quiero estar ahí, entrar, no sé qué, y estuve hablando de las salidas de psicología, estuve hablando de las salidas de trabajo social y me estuve mirando los temarios y la verdad es que ya estaba muy quemada de las ciencias y decidí meterme en Trabajo Social y esta fue mi primera opción y... la verdad que no me arrepiento en absoluto.

(SILENCIO)

25: Bueno lo mío es muy sencillo. No sé, hice el bachillerato por sociales. Bueno, a lo largo de mi vida, mi familia y eso acuden a trabajadores sociales y servicios sociales y todo eso. Entonces yo lo voy viendo, o sea yo les acompañaba o lo que sea y veía lo que hacía un trabajador social. Y por ejemplo una de las amigas de... no, una de las madres de mis amigas estaba en trabajo social y O sea primero estuvo con familias y eso y me empezó a contar y me gustó. Y luego también estaba con mis (()) y tal y no sé, me llamaba mucho la atención eso, o sea lo que hacían, como trataban a la gente, no sé me... me gustaba. Y bueno pues hice el bachillerato y tal y como que ya lo tenía más claro. O sea al principio quería Integración Social, un grado, pero dije...bueno, no sé, si me da la nota, bueno, si hago selectividad y tal, porque no sé. O sea a lo largo de mi vida de estudiar, de estudiante, o sea más o menos me ha ido regular. A partir de tercero de la ESO que como que cambié, o sea no sé. Repetí ese curso por problemas familiares y tal y luego dije: no, o sea no me puede influir mi vida en .. o sea algo familiar y tal, entonces como que cambié. Entonces tercero iba bien, cuarto iba bien, primero iba bien y dije: si estoy llevando tan bien ¿ por qué no hacer una carrera? Y entonces pasé de integración Social y dije, pues voy a ver Educación Social o Psicología también que me llamaba la atención. Pero como era de sociales, pues, psicología pasó a ciencias,. Dije,Educación Social, tal, Trabajo Social...dije, bueno, pues Trabajo Social me llamaba mucho la atención por ... la madre de mi amiga y tal y cual, y dije, Trabajo Social, Y o sea, lo tenía muy claro. Ya creo que en primero ya lo tenía bastante claro. Dije, quiero hacer esto . Y nada, hice la selectividad , bien también , y también como ella, o sea más de la nota que necesitaba para esta carrera pero me daba igual . O sea yo quería sacar buena nota , me daba igual lo que me pedían. El caso era entrar. Y nada, fue mi primera opción en todo momento y aquí estoy. Y poco más. Y no sé me gusta mucho la carrera y tal y estoy muy contenta. Al principio como también conocí a una.. a varias chicas de aquí, y una de ellas me dijo que lo había dejado , había dejado Trabajo Social y yo me sorprendí y

dije ¿ por qué? pero si es una carrera , o sea que a mí me llama mucho la atención. Tenía miedo, dije: si ella la ha dejado es que algo falla, no sé a lo mejor también me pasa a mi y tal .. pero a día de hoy estoy muy contenta, me encanta lo que hacemos aquí y no sé...

26: Pues yo hice bachillerato. Y bueno e... no tenía mucha idea de qué hacer. La verdad es que soy una persona muy indecisa y yo no.. o sea tenía muchas cosas en la cabeza. E.... llegué a selectividad y soy una pocas de las personas que la suspendí. Bueno también es verdad que tuve problemas familiares y eso y al final pues bueno...Y ...entonces estuve en verano pensando en qué hacer y bueno al final decidí meterme a un grado superior de deporte, TAFAD y bueno, me gusta mucho el deporte y digo, bueno pues me voy a meter y luego ya voy pensando en que más puedo hacer y bueno, me metí y empecé a ver que me gustaba pero que que más me gustaba era cuando..... porque también hacemos prácticas con de discapacidad , de tercera edad, hay bastante variedad y me gustaba ver como al final acababan disfrutando de lo que estaban haciendo , de que les vas ayudando y ellos pues, que al final acaban disfrutando del tiempo de ...bueno en este caso de deporte. Y luego también me llamó la atención un curso de auxiliar de enfermería que también hice y .. mientras estaba haciendo TAFAD. Y.. al final pues me di cuenta de que a mi lo que me gustaba hacer era ayudar a las personas y que era muy vocacional. Y también sí que es verdad que, bueno.. como ha dicho ella, que cuando una amiga te necesita o algo.. e... vas. Y te da igual donde estés que es que vas si tienes que ir y tienes que saber y ayudarla porque te sale solo , no sé. Y..... luego e.... pues nada yo no sabía muy bien que .... que existía Trabajo Social. Yo no lo sabía hasta que bueno, con mi hermana hubo un problema y tuvimos que llevarla, y empecé a ver que... porque la llevamos al psicólogo y nos dice, no, no, esto es mejor para un trabajador social y ya fue allí donde, donde yo me di cuenta que había personas que, que hacían pues la labor de..de ayudarlas pero de manera social y bueno, entonces ya ahí, me empezó a gustar, me empecé a informar y ya cuando acabé TAFAD pues me di cuenta de que ... de que era Trabajo Social o nada más porque a mi ya no me llamaba la atención nada más y bueno, me dio la nota y.... al final llegué aquí y a día de hoy pues me sigue gustando. No me ha decepcionado en plan de que entras y dices ¡madre mía! no, no y no sé y espero que me siga gustando los demás años y que..pueda llegar a especializarme en lo que realmente vea, porque veo que hay muchas cosas en las que puedes dedicarte. Y((( (RISAS)

27: Pues... yo soy X y... a ver no sé, yo... siempre.. había...desde que iba al colegio había querido hacer Educación Primaria. Pero yo qué sé encimaría porque me gustaban mis profesores y allí decidí hacerlo y ahora no pensaba.Tampoco me planteaba.. no sé, no pensaba hasta que llegué a segundo de bachillerato y yo ahí.. bueno, pues voy a hacer educación primaria y tal , pero sin embargo estoy en dos colectivos y la gente de ahí me decían... me hablaban de Trabajo Social porque algunos lo han hecho o lo quieren hacer y yo no sabía ni que era, yo no conocía ningún trabajador social ni nada, pero , pues no sé, como que me gustó y al final vi que me llamaba más la atención pues por lo mismo que a todas ¿no? porque nos gusta ayudar y eso pero claro yo eso tampoco realmente lo había visto como nunca para dedicarme a ello en plan..ya tengo una carrera o tal. Yo solo lo veía más, pues eso yo desde mis colectivos hacemos trabajo de eso, o sea ((encarrilar)) a gente y tal pero, no sé probé meterme ahí y era mi , mi opción, vamos la primera opción que puse y pues eso, lo que pasa que aun .. no sé muy bien lo qué es (RIE) en plan, yo qué se cuando me metí, pues me decía una amiga que está en segundo que.... pues que era en plan como de ..por así decirlo mejorar el mundo ¿sabes? todo nuestro entorno pero claro llego aquí y me dicen como que es más de ayudar a gente, más o sea no sé explicarlo, más específicamente ¿sabes? no de cambiar..

22: Es más personalizar..

27: Sí, entonces pues no sé, ya supongo que en segundo ya.. pues(( concreté)) (RIE)

22: Y qué colectivos eran esos en los que participas?

27: E... son.. uno es antifascista que es en el barrio de.. bueno en un barrio de Madrid, S. y luego también en ese barrio es un colectivo feminista que se llama Pandora y es todo de chicas.

25: Y ¿qué hacéis con esos colectivos? por ejemplo has dicho que ayudabais a..

27: Sí, pues...por ejemplo de.... el colectivo antifascista que es S. resiste pues teníamos un banco de alimentos que.. pues eso , recogíamos comida y luego la repartíamos a gente aunque al final no salió bien porque a la gente a la que repartíamos como que no, no prestaban atención, no iban a los.... cuando repartíamos y tal no iban, no tenían interés. Y... pues, no sé, pues por ejemplo estamos organizando ahora allí en el barrio unas jornadas para el 2 de diciembre y vamos a ... a recoger cosas para la gente que está , que vive por allí en la calle y tal y por ejemplo ayer fuimos a hablar con ellos, con los sin techo pues para preguntarles qué necesitaban y necesitan pues mantas, comida...

(TRATAN DE PREGUNTAR VARIAS A LA VEZ)

25: Y el feminista te (( )) o sea más..

27: No o sea el feminista es más de... formaciones internas y tal , más ayudarnos entre nosotras y luego sí que en plan, colaboramos con el otro colectivo con temas del barrio y eso.

(SILENCIO)

22: ¿Y alguna está en algún grupo.. en algún voluntariado o algo ?

24: Sí, yo formo parte de la asociación ((C.)) que la ha formado mi mejor amiga P. con otra chica de Barcelona y es una asociación feminista a favor del arte y bueno es más culturizadora que guiar.. a la hora de la acción es muy personal. O sea tú puedes recurrir por tal persona y lo que hacemos es acogerte.. por ejemplo ahora mismo tenemos una chica que tiene el caso de un ex novio que le acosa, va a venir a Madrid y tiene miedo y entonces pues todas las chicas del colectivo nos hemos ofrecido a que si necesita o desea que se le acompañe a cualquier lado, vamos a estar allí.

25: Y cómo es eso de Madrid tu amiga P. y..

24: Sí, tiene dos sedes, una en Madrid y otra en Barcelona y pues forman talleres artísticos de expresión , de realización, como quieras, si queréis participar es, es abierto y es mixto además. Se hacen reuniones donde abrimos debates. Por ejemplo el otro día tuvimos un debate sobre la prostitución y demás. Ella estudia filosofía y a partir de ahí había estudiado mucho feminismo. Entonces nos ayuda a las demás a.. a indagar más en los temas.

25: Y ¿sois muchas? o sea ¿ habéis llegado a?

24: Pues en Madrid ahora mismo no sé si somos veinte o así y en Barcelona creo que son más. Pero es que sigue siendo una asociación un poco pequeña porque tampoco es que tenga unas expectativas enormes de montar algo muy grande sino un trato muy personal. O sea lo próximo que se va a hacer es un grupo en una página web de si quieres hablar con una amiga por si tienes algún caso que no sabes identificarlo como acoso o algo que simplemente está ocurriendo y necesitas hablar con alguien, ahí está.

25: Y, o sea, llevas desde hace mucho o desde ..

24: La asociación va a hacer un año ahora, es que es muy, es muy nuevita.

25: ¿Y gracias a eso también te ha ayudado a venirte aquí?

24: Pues sí, la verdad es que mi amiga Paula me metió mucho en feminismo y todo eso pero ahora después de haber estado (( )) cuando tuve todos los problemas estos con mis padres , tuve que ir a los servicios sociales y eso fue un poco lo que me encendió la bombilla de decir, espera, espera ¿ quieres hacer psicología o trabajo social? Y dije trabajo Social, porque ayudas más, desde mi perspectiva.

MODERADORA: Yo creo que han salido cosas muy interesantes de trayectorias muy diversas pero que sí tienen algunos aspectos en común ¿no? ¿serías capaces de, de identificar los aspectos en común? y luego también ha salido algo muy interesante, la palabra ayuda, ha salido varias veces, pero creo que eras tú que decías , ayudar de manera social ¿no?

26: Sí

MODERADORA: Y tú planteabas lo que te chocaba y eso es.... en la historia del trabajo social se ve muy bien como.. tú decías, yo venía como para cambiar y me encuentro con un tipo.. que se me ofrece una ayuda que no va encaminada al cambio sino como muy... ¿ qué, qué pensáis de todo eso? ¿cómo concretáis ambas cosas que os digo? ¿no? Lo que os decía de elementos en común en las trayectorias y qué es eso de la ayuda.¿ Cómo la entendéis ? o qué discrepancias hay entre lo que entendéis y lo que estás viendo...

25: Yo creo que todas tenemos la misma finalidad. Vamos todas queremos dedicarnos a esto. Y a lo largo de nuestra vida lo hemos estado viendo o nos ha llamado más el hecho, por ejemplo lo de ayudar. O sea queremos ayudar y tal. Y no sé.. en parte yo sí que, o sea sí que veo lo de cambiar, o sea trabajo social lo veo de las dos maneras. Sí ayudar a una persona de una manera social, o sea algo personal, y tal interesarte por su vida, cosa que gente, otras personas no lo hacen. O sea te involucras en él, le ayudas, te pones en su piel. No sé. Y luego pues sí que , o sea gracias a eso pues van cambiando un poco...no el mundo pero sí .. o sea mejoras gente, cambias su vida, por ejemplo, la gente que sale de la cárcel y necesita ayuda, o sea antes vivía peor y eso y tú le has ayudado a que se integre en la sociedad y todo eso. Entonces vas cambiando un poco. No sé yo lo veo así. Es una forma de cambio.

22: Yo, perdón

## (INTENTAN HABLAR DOS AL TIEMPO)

22: Yo mi idea de la ayuda es que no es que se vaya a hacer un gran cambio enorme así de primeras sino que es poco a poco. Tú vas con la persona y esa persona al estar bien y eso se va a fijar y también va cambiar su entorno. Entonces se va a ir ahí formando una burbuja poco a poco y así es como se va a ver un poco también el cambio más general, que lo ves, es como desde la persona que luego ella cambia el entorno y así, así es como se haría el cambio. Esa es mi perspectiva.

24: Yo creo que el trabajo del trabajador social sí que es algo mucho más personificado, mucho más individual, pero sin embargo al estar metiéndote en una materia de, de todos los ,los conflictos sociales que hay , ya nos vamos concienciando, creo que a la vez vamos concienciando a la gente. Y ahora mismo es el momento de muchísimas movilizaciones contra las injusticias sociales y cada vez son más visibles. Entonces aunque vayamos a tratar casos concretos, somos más conscientes de una realidad muy amplia.

23: Yo creo que al ir a (( )) mi, me ha parecido, me ha chocado mucho que es que salvo ella que tenía una trabajadora social en la familia (SEÑALANDO A 22) , que realmente nadie ha dicho que desde un primer momento, primer momento quisiera ser trabajador social. Es como algo que luego viéndolo, es.. pero me llama la atención que siendo una cosa que ayuda a tanta gente es muy desconocida. Y luego también yo creo que el trabajo social tiene distintos niveles. Hay personas que sí que se dedican a un cambio más amplio porque ya no tratan tanto con personas en contacto directo sino que tratan ya a un nivel más burocrático (ENTRECOMILLA CON LAS MANOS) un aspecto más... entonces yo creo que ya es simplemente solo un cambio el que haya gente haciendo la carrera porque realmente yo por ejemplo cuando mi madre me dijo que hiciera trabajo Social dije ¿ y qué es eso? que yo no lo sabía. Y yo solo he ido una vez, gracias a Dios, solo he tenido que ir una vez , y no por nada..... y la chica la verdad es que .... se interesó.... hombre, fue una situación un poco así...porque nosotros veníamos cabreados de donde veníamos y entonces... fue una situación un poco así, pero sí que en ese momento yo dije , jolín... todavía no había empezado a planteármelo, pero dije... fue lo que me llamó y dije, bueno , voy a mirar sobre esto en otro(( )) pero me llama eso la atención que nadie ha elegido trabajo social porque, ella ( SEÑALANDO A 22) porque lo ha vivido en casa, pero porque dijeras... es algo que nadie conoce a menos que tengas que vivir y no me parece algo justo. Es una profesión que ayuda a mucha gente.

24: Es un problema de todas maneras todas las carreras de sociales, menos las de ciencias , ciencias; menos las de ciencias , ciencias que son así las más visibles o ...luego las otras de periodismo, maestro y tal. Hay un montón de carreras que no, no llaman la atención.

23: Pero yo me refiero con la cantidad d gente que ayuda y que trata... al final no tiene tanta visibilidad como cabría esperar.

24: Sí eso sí. Como cabría esperar sí.

22: Yo bueno, por ejemplo en mi caso, vale que yo tengo a mi madre como trabajadora social y eso, pero yo no lo tenía ahí .. eso yo siempre lo he tenido como una segunda opción, como una cosa de, bueno yo voy a hacer ciencias, no sé..voy a ir en ese ámbito y luego al final cambié un poco el chip, tampoco te sabría muy bien decir porqué, pero me fui dando cuenta, fui siendo consciente y entonces ya ahí cuando vi lo que hacia mi madre y muchas veces la escuchaba porque ella .. y entonces ahí es cuando lo fui viendo y luego los valores que me inculcaron mis padres y de ahí lo fui sacando y al final dije, venga, pero no era una cosa que tuviese así decidida

25: ¿No respondes? (MIRANDO A 23, RISAS) Pues volviendo a lo que decía ella, que dice que.. o sea, Trabajo Social no es una carrera visible y tal, es verdad, o sea en la sociedad en la que vivimos, o sea como que Trabajo Social no..., a ver como lo explico, o sea no tiene un futuro, como que no te vas a poder ganar la vida con eso sino todo está más visto como periodismo, maestro, médico, o sea se creen ya que... o sea ya la sociedad como que ve que ser médico es mucho mejor que ser trabajador social . O sea que te va a venir muchísimo mejor, que esa carrera es no sé qué . Igual que a mi, por ejemplo en mi casa, al principio, porque .. o sea, son mucho de ciencias, por ejemplo mis primas están haciendo odontología, farmacia, o sea cosas así y me dicen , no, es que Trabajo Social pues no, no sé qué, o sea no, no sé qué, también como no es conocida pues ya como que la ven, o sea peor que médico. Que es mejor ser médico, por ejemplo ingeniero, no sé qué.. y bueno a lo largo del tiempo pues ellos han visto que yo me quiero dedicar a esto y no me ponen pega a nada. Pero vamos que en la sociedad en la que vivimos pues es eso. Saben que ser médico pues mucho mejor y no sé qué y en verdad .. ver que sí, que ser médico pues o sea curas y tal pero trabajador social también tiene una función en esta sociedad también la ayudas, sea de una forma o de la otra, ser médico comparado con lo otro, no sé



24: No crees que va un poco enfocado también a la hora de la salida laboral que tienen, por ejemplo, las carreras de ciencias o las ingenierías que están casi al cien por cien y trabajador social cuando lo miré yo estaba en el 62%, además de los sueldos, que bueno, que más allá del médico todos los demás cobramos igual ¿eh? (RISAS) Pero por eso tal vez tienes una mejor visualización, no es que de esto no vas a trabajar y dices, sí, no pero hay un 62% que está trabajando ¿eh?

23: A mí me llama la atención que yo por parte de mí... yo tengo dos primas mayores y así que cuente un primo por debajo de mí porque los otros son muy pequeños. Y entonces la primera prima mayor hizo medicina,...yo como cuando era bebé tuve muchos problemas todo el mundo quería que hiciera pediatría y yo decía que no que yo.. que no quiero .. que los niños.. se mueren..se pueden morir, entonces no.. quiero y la otra prima pues no hizo una carrera de ciencias pero claro entró con todos los honores en una privada con todo pagado con un bachillerato de excelencia sacando matrículas y hizo Relaciones Internacionales con ADE. Nadie sabía lo que era pero todos estaban muy contentos. (RISAS) Y fui yo y dije, bueno, pasaron de.. “vas a limpiar culos”, porque iba a ser profesora a “jolín pero es que Trabajo Social es muy duro” “pero es que te vas a quemar” es que.. y yo... ya sabía que no les iba a parecer nada bien, entonces yo ya... y nadie.. y también lo que les.. lo que yo me di cuenta es que no sabían lo que era, no lo sabían, es que no lo sabían. Entonces decían “te vas a tirar todo el día entre papeles” o “te vas a tirar...” y digo: pero yo no...yo tampoco lo sabía, pero sabía que era algo que podía ayudar. Y que entonces... pero ahora por ejemplo me, me.. el otro día me quedé mirando a mi abuelo que lleva todo el rato diciendo que, que para qué vale y el otro día me dice: “Oye, tú sabrías cómo pedir una señora para que me venga a ayudar a limpiar la casa que tu abuela ya no puede..” y le dije “hombre pues yo ahora así, ahora mismo no lo sé pero habla con un trabajador social y a lo mejor te puede ayudar”. Mi madre el otro día también me pregunta, es un poco... no...no les llama la atención de primeras pero una vez que ven a alguien que lo está haciendo se dan cuenta de las posibilidades que eso tiene, de las posibilidades de ayudar que tiene. Entonces algo que como que si no te planteas que lo necesitas.. entonces “no hay muchas salidas “ y yo..el otro día ya le contesté a mi padre, no sé que estábamos hablando y digo “desgraciadamente miseria hay siempre” y gente con problemas hay siempre ..hasta en un estado perfecto. Siempre hay gente con problemas. Entonces, tendrá más o menos salidas, mejor o peor sueldo, bueno, pues sí, no es...no es una carrera que digas “voy a ,voy a hacerme rico” pero tampoco lo pretendes. Si no, pues yo qué se, te dedicas a ser cirujano plástico. que es lo que quiere hacer mi prima, la que está estudiando medicina, pero entonces, es como... un poco de, si la carrera no, no se sabe lo que es, como la de mi prima, pero has entrado con muchos honores, saben que es algo de diplomacia, saben que llega a ganar pasta, entonces es como... nadie se ha molestado en preguntar pero si ven que es una carrera que es un poco más ... es una preocupación familiar. No es una tema de... que te odien, es porque dicen, jolín yo no sé lo que es esto y (( )) cómo va a vivir bien... yo creo que es más por ese asunto, que al ser tan desconocida lo que preocupa a la gente es que tu no tengas... no tengas salida, no puedas llevar una vida bien...

MODERADORA: ¿A alguno más os han hecho comentarios favorables o desfavorables acerca de Trabajo Social ?

22: No bueno, a mí también lo de que es una profesión dura y todo eso también me lo han dicho bastante. Pero no sé, o sea yo...puede ser dura puede ser... a nivel emocional y al nivel de que eso, al final estableces una conexión con la per...con una persona pues eso de cara a..tener contacto con las personas a las que ayudo, entonces pues eso a lo mejor si tú eres muy sensible, eso te puede afectar pero no sé, al fin y al cabo la función es ayudarles y...luego también yo creo que en este sentido el... con lo que no se valora tanto, e...la ayuda o el escuchar a las personas a resolver los problemas, sino que muchas veces cuesta escuchar, cuesta... el ver las cosas y el ... y eso (( )) a una persona porque al final nosotras, la mayoría, pues somos las típicas amigas de esas que siempre han escuchado y se preocupan por ... por sus amigas y que si tienen un problema pues eso, tú vas y la ayudas. Pero luego mucha gente, pues eso, no se valora tanto como otras profesiones, otras cosas y no es tan visible.

21: Yo es que a diferencia de ellas, o sea, a mí me dijeron que hiciese lo que me gustar, elegí esto y yo siempre he sentido el apoyo de toda mi familia para hacer lo que he querido. O sea yo dije esto y todos de acuerdo, todo perfecto. Me preguntaron que era y ya está. Todo bien, o sea yo no he tenido...

22: Más que por mi familia a mí me lo decían eso, pues mis amigos y...eso que luego lo entienden, que tampoco lo conocían y siempre me están preguntando. Me decían “¿y qué es eso? ¿Y qué es lo que haces exactamente? “ tal y también cuesta explicarlo, o sea no es una cosa que se entienda así fácilmente.

23: El problema ... una vez que lo decidí ya nadie me dijo nada. En el momento en que lo estás decidiendo es cuando todo el mundo te dice:pero ¿de verdad?, pero cuando ya dije ,”voy a hacer Trabajo Social” “He entrado en Trabajo



Social", pues nada todo el mundo contento y ya nadie dice nada. Pero y me refería al momento de estar pensándolo y lo planteas ¿sabes ? y es como...

25: Ya pero por ejemplo, o sea, en verdad luego siempre eliges lo mejor para ti, o sea lo que más te gusta y tal. Pero no sé, al principio , cuando tu planteas , pues mira quiero hacer Trabajo Social, Y el caso , al no conocerlo te dicen, "huy, espera, no", "¿Qué es esto?" "No va a tener salidas" No sé qué. Entonces por eso le ponen.. porque no lo conocen. Es porque no saben lo que es Trabajo Social.

21: Yo es que no lo planteo. Yo hice la matrícula y dije: "voy a hacer Trabajo Social". O sea no hay un quiero hacer, un igual hago. Voy a hacer y ya está, o sea , no hay más.

24: Yo hice un sondeo. Yo me puse a preguntar a todos mis amigos. "¿ De que me veis más de psicóloga o de trabajadora social?" (RISAS) Yo estaba, estaba diciendo , es que creo que estaba confundiendo términos. Me dijeron todos, de trabajadora social, pero vamos, del tirón. Y dije, ay, pues mira....

27: Yo preguntaba a todos mis profesores porque como que me hice una lista así de varias carreras...en plan, sociología, antropología, ciencias políticas, trabajo social, tal. Les preguntaba , a ver, ¿cuál cojo?tal y me decían pues trabajo Social y tal o me decían otras cosas pero vamos que al final pasé un poco y hice Trabajo Social porque me apeteció.

23: Yo en el colegio nunca lo dije. (( )) eso fue lo que dije yo, yo periodismo y todos se fueron de allí creyendo que iba a hacer periodismo y cuando llego y me dan las notas porque yo la... lo que digo de la buena nota es que la selectividad no me salió bien..al final fue un nueve, como .. un poco.. (HACE GESTOS) me encanta ...pero no hice bien la selectividad, entonces cuando el profesor vio la nota que suspendí una de la general, cuando vio la nota dice, "¿qué quieres hacer?", digo Trabajo Social y dice, ¿en cuánto está eso? y digo en un seis. Y me dice Ah y nadie sabía que yo quería hacer.. había una chica en mi clase que quería hacer un doble grado de Trabajo Social con Terapia Ocupacional pero yo quería hacer Trabajo Social y no lo conté pero también porque daba un poco de... en mi clase la mayoría iban para económicas, para ADE, un privado.. pues para económicas, ADE, Derecho...y entonces fue un poco, ...pero en mi cole nunca lo dije, tampoco importa mucho pero...

27: O sea yo a mis compañeros tampoco hablaba de eso con ellos.

23: (( )) No lo sabía nadie.

27: A ver yo.. a un par de profesores..luego con los que tenía más confianza (( )) luego tampoco voy a ir por ahí, pues voy a hacer esto, o voy a hacer lo otro. No creo que a nadie le interese

25: Ya pero tú cuando llegas a segundo de bachillerato, bueno mi clase, porque éramos una clase muy jun... bueno nos llevábamos todos muy bien y hablábamos de todo. Entonces siempre estábamos "ay la selectividad y no sé qué" Y ¿ Qué quieres hacer ? Y ¿cuánto piden? y o sea te veían y te preguntaban y tal, y entonces hablábamos y sí la mayoría hacia Económicas, en mi clase sobre todo ,que era de sociales ,y todo el mundo ADE con nos qué, ADE con no sé cuántos o Derecho o cosas así. Todo el mundo. Y yo por ejemplo era la única que quería hacer trabajo social. Y en verdad nunca me.. no sé, o sea que como que lo veían bien. O sea como que me veían a mí de eso. Y decían " ah pues sí , está bien, no sé qué" O sea como..... tienes esa personalidad o ese... que quieres hacerlo, que te ven que, que... (( )) tienes vocación, digamos o..

MODERADORA: Y valores ? Ay perdón, perdón (PORQUE IBA A HABLAR 26)

26: No que en bachillerato, por lo menos en mi caso, en segundo de bachillerato no te informan mucho de las carreras y de toda la amplitud que hay de cosas, o sea salen las típicas carreras y te quedas un poco como que si eso no quiero hacer ¿qué hago? porque al final te tienes que ir buscando la vida y mirando por páginas y informarte tú solo y... si no..... lo buscas bien o no lo haces por tu cuenta realmente, te puedes equivocar y luego darte cuenta de que querías otra cosa y que por no saberlo que..a lo mejor te tienes que cambiar o lo que sea pero que deberían de dar más información porque aunque tengamos supuestamente 18 años, pero..como que estamos muy perdidos a la hora de..a qué nos queremos dedicar. Cuatro años de tu vida. O sea quieres elegirlo bien o estar por lo menos seguro y eso sí que es verdad que por lo menos en mi bachiller no.. no tuvieron en cuenta.

23: De abc no pasan, yo cuando vi la lista de las carreras dije "Dios mío y ¿ahí está lo que yo quiero?" tengo que empezar y empecé a hacer así (MUEVE LAS MANOS) Y dije no, no, pero de ADE y de (( )) es que es lo que más gente elige , tiene su cierto sentido , si te tienen que hablar de cada ingeniería genética con no sé qué, también si que es verdad que...

26: Le podían dedicar más tiempo por lo menos porque claro luego entras en la página y ves todo eso y no conoces ni la mitad de lo que ... significa cada una.

22: Yo por ejemplo en mi caso( EMPIEZA A HABBRA LA VEZ QUE 23) No , yo iba a decir que yo, por ejemplo , en mi caso, es muy distinto. A mi sí que me informaron pero claro, es de esto que informan como pronto pero luego tienes que al final (()) y luego en mi caso en el bachillerato como al ser, es también.. ... mi colegio es de una congregación religiosa y eso , también eso del tema de ayudar y tal como que está un poco... presente. Entonces por ejemplo, muchos de mis amigos que nos quedamos en sociales, pues han cogido magisterio o luego también tengo una amiga que está en trabajo Social también. Y entonces pues, algo sí que hay en ese sentido. Pero sí que, sí que hay mucha gente que se ha cogido económicas también o Derecho pero...

25: Respondiendo a lo que tú ibas a plantear, sin venir a cuento pero bueno, que sí, que trabajo social tiene muchos valores. O sea yo creo que..no sé me veo yo por ejemplo, y sí que o sea creces como persona. O sea cosas que no conoces, por ejemplo yo , o sea no te pones en la piel de la otra al principio porque no tienes ni idea y a día de hoy pues tú ves por ejemplo que tiene cualquier problema con .. pues niños o sufre violencia de género o está mal por ..su situación económica o lo que sea y ...no sé te pones en su piel , o sea te hace ver desde otro punto de vista las cosas. No tan capitalista como la ve básicamente toda la sociedad. Sino es más.. no sé sí que veo que tiene valores porque yo por ejemplo veo.. crezco como persona día a día. O sea , no sé, lo veo así que sí tiene valores.

23: Todas las carreras tienen valores. Porque depende del (()) y la mecanización que lleven. Yo he oído a gente decir que Trabajo Social cuando entras en la administración que te convierte en números. Porque tanto volumen de cosas que no puedes....yo he oído que en los centros de salud se dedican a derivar porque no tienen para... y entonces empiezan a derivar, pero en todas las profesiones tienen valores. Desde una ingeniería, porque sí, porque somos humanos,

25: Ya pero..

23: Pero tú trabajas con esos valores.

25: Sí pero o sea el hecho de trabajar con una persona no es igual que trabajar por ejemplo con unas maquinas. O sea es distinto es trabajar con una persona. Es conocer a esa persona, ver lo bueno que tiene, no sé es distinto. Vamos yo lo veo así.

23: Sí, no es tanto que tengas valores como que trabajas con esos valores.

MODERADORA: No, yo sé que todo el mundo tiene valores., pregunto si pensáis, pues por cosas que han ido saliendo, que determinados valores compartidos entre las personas que se deciden a hacer trabajo social ¿no?determinados valores, determinada ideología política; tú hablabas de de, de que una formación religiosa puede llevar también hacia la ayuda. A eso me estoy refiriendo.

27: Yo pensaba, pues sobre todo en ideología, que.. pues que sí, que iba ser más parecido, en plan que la gente tendría más una ideología más parecida a la mía pero me he dado cuenta de que hay mucha gente que no y eso se me ha hecho un poco extraño porque claro yo siempre lo veo como que ...bueno...

24: Eres muy guerrillera

27: ¿eh?

24: Que eres muy guerrillera (SE RIE SO) Sí, no , a mi me pasa lo mismo. Yo también me esperaba , no sé, gente como mucho más ....

27: como más concienciada ¿sabes? más de...movimientos sociales, no sé qué.. y realmente pues veo que no, no ha sido así. Que también lo hay , pero

24: El primer día cuando llegabas aquí: me he equivocado.

23: Oye yo el primer día llegué y pensé, me tengo que hacer un piercing, o sea yo el día de la esta cuando...

24: Pues hay muy pocos..

23: No, pero cuando llegué y vi la cantidad de gente con pelos de colores, (())(RISAS) pero sí que es verdad que, porque yo creo también eso en base a...depende de donde vengas, si coincides con mucha gente que viene de bachiller, a lo mejor tú no (SEÑALANDO A 27) , a lo mejor es más difícil que estén concienciados que por ejemplo gente que viene ya de otra carrera , que no la han terminado, que a lo mejor es una cuestión pues de .. tiempo. Yo ahora tengo unas ideas

que cuando entré eran mucho más básicas. Pues por ejemplo con el feminismo, yo era de las de ... bueno , yo creo que soy más bien deposición progresista

25: Pero yo creo que depende, o sea, no sé, con el movimiento social, yo creo que en parte estamos medianamente concienciados pero hay gente que sí se atreve y tal ( Y SEÑALA A 27 Y 24) y hay gente que no.. que se echa para atrás o que ... yo bueno, yo voy a estudiar, no sé qué, me da igual ...

27: Si eso o sea eso debe ser y tal porque ahora mismo estamos y a lo mejor hay gente que hace juicios, no sé qué, no sé cuántos, pero yo supongo que a medida que avance en la carrera y tal sí se quiere dedicar al Trabajo Social tiene que cambiar eso.

22: Yo por ejemplo en mi caso bueno también sí que me pasa un poco como a 23, que no estoy todavía tan concienciada, o sea estoy empezando a descubrir un poco todo y tampoco, y no es que no me atreva sino que todavía como no tengo todos estos conocimientos no me puedo definir exactamente como... todavía pero bueno poco a poco, a medida que vaya aumentando el (( )) ya me iré definido más en esos valores.

23: Yo ahora mismo por ejemplo en casa los tengo asustados, claro porque aquí , e... ya no tanto ideologías, sino que te haces consciente de algunas cosas que hasta ese momento no habías pensado. Entonces tengo un poco asustados a mis padres, mi padre no es machista, pero está educado de otra manera, entonces claro, llegar yo y proponerle ciertas cosas, incluso mi madre que ellos no ven de esto es machista y esto, a ver, estás obsesionada, no es que... porque no están acostumbrados, pero aquí sin embargo mis ideas son más moderadas que las de otras personas, entonces estoy como en tierra de nadie.

22: Sí.

24: Claro no, pero primero hay que asumir, bueno del feminismo se puede hablar muchísimo, primero hay que asumir que vives en una sociedad machista, que tus padres son machistas y que tú eres machista. Entonces ya a partir de ahí ya vas desmontando un poco.

23: Sí.

24: De.. ¿cómo es?

21 : Deconstruye

24: Deconstrúyete (RIE) y constrúyete de nuevo. Yo a mi madre la tengo que le va a pedir el divorcio a mi padre, o sea que imagínate.

23: No yo.. mi padre va a huir de casa.

24: A mi cuando me dicen lo de... pero es que ...o sea la última ya fue la, la frase que le faltaba por decir a mi madre, "pero es que así no vas a encontrar un hombre" y" para qué lo quiero", "el único problema de eso es bueno vas a encontrar un hombre" (RIEN) lo que me faltaba

23: Pues a mi padre yo le digo cuando sale lo típico algo, el hormiguero, no lo miro y dice (( )) pero ya de antes de llegar aquí y cuando saco temas, a lo mejor ya no de feminismo. Ayer(( )) me paso una ((cosa )) porque mi madre de hecho me preguntó , tenemos un señor aquí en el barrio que no está bien de la cabeza, vive en la calle y ¿sabes a quién podríamos llamar? ¿ qué podemos hacer? ¿ llamamos a la policía? pero no van a hacer nada y digo pues habrá que llamar a servicios sociales pero hasta donde yo sé , hablan con él y tal pero si él no se quiere mover ... les he propuesto.. a lo mejor si le demandas por algo, le hacen una evaluación psiquiátrica porque lo que ella piensa es que está mal de la cabeza(( )) Y hablando de eso¿no? mi padre decía ¿ y qué? hay gente que es que no quiere ir a ninguna parte y yo decía, vamos a ver toda esa gente tiene un problema y se pilló un rebote, él solo, se cogió un cabreo, el grita, yo grito más, encima yo estoy sorda, entonces yo grito normalmente y mi madre al final termina... gritando, (( )) entonces mi padre, sí mi padre es muy conservador. Estudió económica ahí, y entonces es muy (( )) pero me quiere...

24: Lo que pasa es que (( )) Sí, yo creo que me paga la carrera porque no sabe en que consiste.(RIEN)

23: Cuando yo les dije que iba a estudiar aquí , mis abuelos "¿?pero vas a estudiar dónde Pablo Iglesias? digo sí abuelo. Y mi profesor de educación física ¿ vas a hacer trabajo social en la universidad complutense ¿dónde los *graffiti*?

24: Sí esa, esa es la mía.

(TODAS RIEN)

23: Además es un señor que nos quiere mucho pero es muy machista,. Nos trata muy bien a las chicas. Yo no he visto un profesor que me trate mejor (24: Sí, no, no) pero hace comentarios que dices....hay veces que son broma pero te preguntas hasta que punto son broma. Yo dejé de cabrearme porque lo quiero mucho y yo creo que es el mejor profesor que he tenido..

24: No hay que enfadarse , intentar explicarlo

23: Bua no, yo no,

24: Así de veces eh

23: hice diez flexiones, yo con eso me conformo. No voy a entrar en nada más pero sí es una tema....

25: Pero si es eso lo que dices (SEÑALANDO A 24) vivimos en una sociedad machista y los padres y tal

24: Hay como que quitarse las gafas del machismo y empiezas a verlo todo, y quitarle las gafas a una persona que ya está tan hecha, tan hecha, cuesta muchísimo.

23: Y mi padre no ha sido un mal hombre que ha hecho.

24: No, no, no.

23: Y si no se las tengo que quitar no se las quito, el caso es que es pegarse contra una pared. Y mi abuelo por ejemplo, son muy mayores (:::) sea como sea su ideología, pero luego (:::) es que además yo veo como trata a mi abuela, (..)la quiere y mi abuela se deja tratar así , es que eso tiene dos partes pero claro tú lo ves — a veces la dice que...la llama tonta , a su cara, la trata como si no.... mi abuela no terminó la primaria, y él sí. Es de pueblo... mi abuela tampoco ha hecho mucho por...pero claro .. la trata como si fuera inferior y entonces a mí eso muchas veces me puede y yo voy a comer todas las semanas con ellos y (:::) no tengo bronca por eso porque en eso no me meto ¿eh? (:::) y entonces yo creo que también es un poco este tipo de carreras tan sociales también asustan a un cierto nivel por eso, porque te hacen consciente de cosas que la gente incluso se asusta y no son conscientes de ellos mismos, entonces...frente a no ser conscientes y no haber sido capaces de darte cuenta , lo rechazas. Que es lo que yo creo que le pasa a mi padre que es en plan, no es un mal hombre, pero llega un momento que tienes razón, pero frente a decirme tienes razón pues... porque ya me ha dicho varias veces lo de .. “tú tienes 17 años , qué sabrás tú” y yo...y ya mi madre que le dijo, oye pues ella lo está estudiando. Pero sí son cosas que frente a lo social, como carrera sí que llama la atención, y es como, frena, que me quieres cambiar algo que yo no había visto. Entonces en ese aspecto yo creo que cualquier carrera social como es esta, también se rechaza un poco por eso. Ya no se ve tanto el trabajo como el movimiento social que eso genera y eso... a cualquier nivel político..a cualquier ideología, entonces yo creo que..

24: Sí, sí.

23: Estamos trasladando de nuevo el campo de lo que estábamos hablando que se nos ha ido de...

22: No sé , pero también por ejemplo las personas más mayores o más así que ya tienen como una vida (::) cuando se lo presentas no es que no quieran, a lo mejor podrían ser conscientes de ello pero es que no pueden cambiarlo así de repente.

25: Es porque han estado toda su vida viviendo con eso y... que de repente venga que ... digamos, mi nieto o nieta viene aquí y me dice no sé qué, pues lo ve mal. O sea tú que eres más pequeña que yo ,que todavía no has vivido, yo mírame todo lo que he vivido y me vas a venir a cambiar y no sé qué . Es normal, o sea cuesta cambiar esa forma de..

MODERADORA: ¿Y entre los jóvenes?

24: Entre los jóvenes hay gente que sí que, que sí que te quiere escuchar y hay gente que no te quiere escuchar. Yo por ejemplo cuando me metí en feminismo, en esto de Imagen para el diagnóstico, enes prácticas iba con tres compañeros en el coche , dos chicas y un chico y el único que salió feminista de todas mis chapas fue el chico. (SILENCIO) Pero es super gracioso porque además es un chaval de La Linea. No sé si conoces la Linea, es una zona como bastante como de... barriobajera , de allí de Cadiz que está pegado a Gibraltar y me contaba que él borracho cuando sale de fiesta se pone a dar las chapas del feminismo. Y cada vez que sube una publicación y no la entiende es una persona que te dice, perdona me puedes explicar porque no entiendo muy bien el concepto de esto o qué quieres de estas queriendo, , yo que sé con lo de el pezón libre que porqué tal y le explicas es por la sexualización de la mujer, porque no sé qué , no sé cuántos, Ah ,vale, vale, vale. Las otras... les daba completamente igual. La cosa es que te interese o no te interese informarte.

27: Ya, yo en mi caso en el instituto que yo pues vivo, vivía en la sierra y tal, en Madrid. Pues.... yo... en mi clase no, no hacia muchos amigos (RIE) En plan tenía mi grupito pequeño pero los demás pues teníamos demasiadas discrepancias y broncas y demás y como que había cosas bueno querían ver. Por ejemplo , en segundo al final acabé metiéndome a religión porque en mi grupo mezclaron francés y me tuve que meter ahí pero resultó que me gustó porque el profesor era como muy... no sé se le veía así de izquierdas y tal y no hablábamos de religión sino de temas así rollos sociales. Y por ejemplo un día pues nos puso un video del tema globalización y tal, de la pobreza y eso y pues cuando acabó el video di.. e...preguntó a la clase, "bueno y qué pensáis" y me acuerdo que decían algunos de mis compañeros "Yo creo que eso es mentira, no sé qué" Pero cómo va ser mentira, o sea eso está ahí y ya está.

24: O sea el calentamiento global no existe

27: Las zapatillas que llevas te las ha hecho un niño ahí trabando ¿sabes?No, no se quieren dar cuenta muchas veces.

24: Es que se está muy gusto en la burbuja ¿no?

27: Ya.

23: Y luego también depende de quien hable. (:::) Y también depende de lo que digan. Yo he tenido una bronca yo sola contra toda la clase, en una clase de historia porque estamos hablando de el periodo de Francia en el que solo podían votar las personas con una cierta renta o con un cierto nivel cultural. Que lo que ellos proponían es que era transitorio hasta que toda la sociedad tuviera educación. Y claro yo trataba, yo no estaba a favor pero estaba tratando de explicarles la cierta lógica que eso podía tener. Porque un ganadero que no sabía de nada era muy fácil que si le dijeran , si me votas a mí, vas a tener cien vacas en vez de cincuenta. (24: RIE) Claro. Suena muy mal, ¿vale? yo no nacía más que decirles, que yo no estoy a favor, que por mí votaría todo el mundo, pero tenéis que tener en cuenta y nadie me quería escuchar. Es que nadie... hablaban por encima de mí. Y el profesor tenía una cara de.. pero escucharla que...y nadie quiso escucharme. Depende también de quien te lo cuente. Es como lo que decía Fernando el otro día. El otro día nos dijo Fernando, "Yo entré en una clase", compartía una clase con otra profesora en antropología, estaban dando feminismo. Y entonces la clase..

24: Ah , la objetividad.

23: La objetividad . Es que también entre los jóvenes predomina, en los mayores es una experiencia que...que bueno que vale y que en el caso de mi abuelo con Franco se vivía mejor. Es verdad tenía 40 años y él toda la vida vivió bien.

24: Había gente que vivía mejor y había gente que vivía mucho peor o que no vivía.

23: Claro. Pero para él era una realidad, con Franco él vivía mejor. Y sobre todo porque tenía cuarenta años. Y ya está. Pero los jóvenes es algo de primero de, de lo que oyen y lo que oyen y no querer escuchar al otro y no querer plantearse otras cosas. Ahora todo el mundo es feminista. Es muy difícil que encuentres una persona joven que realmente no tenga unos ciertos valores feministas.

LAS DEMÁS DICEN QUE NO ESTÁN DE ACUERDO

23: No pero lo que yo quería decir es que hay una cierta...

24: O sea que no sea extremadamente machista

23: ...concienciación. Una cierta concienciación.

24: Hay algunos que todavía te vienen diciendo lo del igualismo ¿eh?

25: Sí.

21: Sí.

23.: Sí pero ya no es un machismo tan...

24: ¿Quieres decir que no hay tanta...? vale que no esté tan exacerbado pero

23: Sí

24: Pero no hay una consciencia de que la sociedad en sí es machista.

23: Eso sí, eso es el problema. El que cree que ya todo ha cambiado porque han cambiado las leyes.

24: Bueno.

23: Está todo el mundo de acuerdo en que las mujeres no deben ser violadas, que no es su culpa, que no sé qué, pero no quieren ver que al final se las está culpabilizando, que al final ¿sabes? es una cosa de no querer ver. Ellos lo tienen en su cabeza pero luego no ven que en realidad no es así. Algo así es. Una venda.

24: La cultura de la violación, por ejemplo, es algo que... hoy le han soltado una broma a una amiga mía de, de cultura de la violación(..), porque forzó a una chica en una fiesta a darle un beso y entonces le echó una broma de .. "sí es que se me olvidó llevar el cloroformo" y dices "¿es que no te das cuenta de que no está siendo una broma?" "de qué es una realidad?"

23: Es de (( ))mente de no querer ver nada, es lo que pasa a los jóvenes, no querer ver una realidad que ya creen que ha cambiado y que no hay nada que hacer.

24: Claro pero si te quieren escuchar y lo explicas, lo entienden todo, pero tienen que querer. Pero tanto para el tema del feminismo como para todos los demás.

23: Y mujeres y hombres. Es que todos. Hay mujeres que creen que como nunca les ha pasado o no lo han querido ver, no.. ellas viven bien, dicen, es que entonces no hay problema.

24: Claro. Si eso le pasa a mi madre. Mi madre dice, "no, a ver yo (23: A mi madre también) yo es que e.. tal, porque yo he hecho lo que he querido " y digo ,no crees que has hecho, porque mi madre es profesora, lo que has querido (ENTRECOMILLA CON LAS MANOS) lo que realmente se te ha permitido hacer?

23: Claro.

24: O sea ahora mismo estás casada con un hombre que no ha cogido una plancha en su vida. Simplemente eso, te encargas tú de, de traer el dinero a casa, de hacer todas las labores del hogar ,luego de, de criar a los hijos siempre se ha encargado ella. Y entonces poco a poco se lo voy diciendo y entonces se va dando cuenta y dice , ahora que mi padre empieza a estar ya gagá, que lo va a aguantar quien yo te diga

23: yo mi madre lo que decía era eso. El otro día discutimos sobre eso, entonces decía eso, que , que , que no, que , que, que, que no era ni de lejos tan machista como cuando ella era joven. Digo, mamá, que tú tuviste que enseñar a papá a poner la lavadora. Mi padre hace cosas en casa porque mi madre le domesticó.

(25 HACE UN GESTO SORPRENDIDA DE LO QUE DICE)

24: Pero ahí está, ya está la labor de la mujer domesticando al hombre pero vale que ahí estaba el cambio pero que ahora mismo sigue estando, seguimos estando ahí.

23: El problema es otro. No es el que ella tenía de no poder salir pero es otro.

MODERADORA: ¿ Por qué pensáis que hay una mayoría, sigue habiendo una mayoría abrumadora de mujeres en Trabajo Social?

24: Porque se, yo creo que sigue siendo porque se nos sigue inculcando en los valores de tener que ser así, de que tenemos que ser más comunicativas, de que tenemos que ser .. de ayudar, de apoyar de tal (PONE CON IRONÍA VOZ ANGELICAL)

21: Sí de (( ))

24: Mientras que a los hombres se les enseña una competitividad y ser el más bruto y el más duro y el más ingenioso. Y a las niñas las muñecas y a los niños los...micromachines.

23: Molan mucho.

24: Joe es que los juegos de ellos... es que además de esto de que te pones a pensar y dices vamos a analizar el machismo de mi vida. ¡Cuántas veces le pedí yo a los reyes un coche teledirigido! Nunca llegó. Siempre llegaban las muñecas. ¿ Porque no tuve mi coche teledirigido?

23: No pero eso , pero eso tiene una fácil solución. Al juego de muñecas le pones un niño. Si es que no es.. no es tanto colores o.. es querer cambiar un poco los roles y a las niñas.. porque hay postizas pero en (::) Jolín tú pon a una niña jugando con las pistolas del spiderman, con el color del spiderman, ya verás como hay un montón de niñas que te las piden. Es una cuestión de que el niño se ve identificado con lo que ve, primero en casa, las niñas quieren cuidar del bebé porque mamá cuida de ella.

24: Sí bueno de todas maneras a mi madre le di el ejemplo que tu contaste en clase , el de tu hija que decía ,no papá, papá se ponen mandil pero los papás no se ponen el mandil . Se lo conté a mi madre y se quedó .. Porque claro porque yo a ella decía lo mismo de ,no te da cuenta de lo de la cultura de la educación de los niños y dice pero vamos a ver si en infantil se hace desde hace muchos años, que se les dice a los niños desde los cinco o seis años a los niños que jueguen en la casita y a las niñas que jueguen en el taller y de todas maneras que no les gusta y se cambian. Y digo, ¿no te das cuenta de que es un problema de la sociedad ? o sea no es, se trata de en el colegio sino se trata de en todos lados. Tú cuando ves la televisión ¿ qué estás viendo? Entonces por ahí yo creo que se nos siguen inculcando esos valores de tener que ser más.. más cuidadosas y demás.

MODERADORA: La mayoría habéis dicho ¿ no? me gusta ayudar ¿no? soy la que ayuda.

ALGUNAS: Sí

23: Pero a los hombres no es que no les guste.

24: Porque nuestra utilidad yo creo que es como que reside ahí, la utilidad de las mujer en ser cuidadora y dadora.

23: Y a los hombres no es que no les guste, es que yo creo que hay como un cierto componente de miedo, o sea..

24: mariquita...

23: Eso, sí. O se nunca te... es muy difícil encontrarte un tipo que te reconozca a la cara : Yo quiero tener hijos. Porque puede tenerlos pero ya cuando tiene pareja... pero así de primeras no te dicen, quiero tener hijos.

24: Ah yo sí (())

23: Pero sí, pero lo que quiero decir es que.. es más y es una cuestión de orgullo. Igual que nosotras tenemos un problema de que se nos relega a eso y eso que se nos enseña. Yo llego a ser un tío y mi padre tan macho como... es tan macho que no se echa aftershave se echa colonia en las heridas y es como..Sin embargo su padre no, su padre, mi abuelo, es muy presumido, entonces..pero , mi padre es que es un..(()) hay un cierto este de... los hombres hasta un cierto punto sí se les deja hacer ciertas cosas pero luego entre ellos mismos se acotan en el orgullo. Los hombre pueden ser presumidos , las mujeres no,. Eso ahora está cambiando. Ese punto ahora está cambiando. Ahora hay chicos que se tiran en el baño (())

24: Yo creo que que lo que más ha ayudado al feminismo ha sido el movimiento homosexual de hombres.

21: Sí

23: El metrosexual el que los hombres se empiecen a

24: No, no y el homosexual también porque al realzar todas esas características que se consideran femeninas y como aquí estoy yo y como soy hombre me puedo imponer. Si te das cuenta el movimiento de la homosexualidad femenina es mucho más calladito porque tampoco nos podemos poner aquí a gritar pero como son hombres por lo menos pueden tener ese poder de de decir espérate . A ver tu orden patriarcal y de masculinidades me lo voy a saltar por...y han llegado a subir más arriba y entonces pues como que han hecho más visible el vale, ser femenino no es tan malo y ahora estamos las mujeres diciendo espera, espera, vamos a ver. ¿Qué me estás, qué me estás diciendo aquí por ser mujer que tengo que ser y hacer?

23: Es que incluso en la homosexualidad se sigue diciendo eso.

MODERADORA. Vosotras qué pensáis (DIRIGIENDOSE A LAS OTRAS QUE NO SON 24 Y 23:

24: Es que estamos haciendo aquí el debate....

27: Nada sí o sea que, o sea aunque podamos acceder a todas las carreras y tal, pues sigue estando esa división. Pues a lo mejor los hombres hacen más cosas de empresariales y demás y nosotras más pues cosas sociales.

24: Si te das cuenta la sanidad nos la hemos comido entera las mujeres ¿eh? ya hay más mujeres en medicina que hombres.

27: Pero normalmente de enfermeras.

24: No, ,no, no, no. O sea, enfermería es una carrera de mujeres pero es que ahora ya medicina que antes era carrera de hombres hasta hace muy poco, ya está siendo ya creo que es el 60% son mujeres.



21: Sí, pero en cuanto a las salidas laborales luego los hombres tiene más posibilidades

24: Por supuesto, no nos podemos salir del mundo en el que vivimos. Pero me refiero que en el momento en el que le das la posibilidad, por la parte de las ciencias de decir, vamos a hacerlas como más sociales, que sería la sanidad, las mujeres hemos llegado y nos las hemos comido. También deberían estar de acojonadetes, porque como es su puesto de trabajo.

23: Y, y eso yo lo he oído, lo de...si es un tío... si es un tío, ha ganado el puesto, si es una tía, me ha quitado mi puesto. Un tío, jolín, un tío a un tío, gana el puesto por encima de él, jolín, ha habido otro que ha cogido el puesto. Si es una tía: ha habido otra que ha cogido mi puesto.

24: Y seguro que lo ha conseguido haciendo trampas....

(RISAS)

24: Por supuesto eso lo dimos en, en antropología en lo de los privilegios que no vemos. Que no somos conscientes.

23: Una de vosotras que (( ))

26: Yo lo de ayudar lo veo también de, de la historia, de que viene de atrás. De que la mujer ha sido siempre quien ha cuidado a los abuelos, a los hijos... en todos los problemas familiares...y siempre es como que viene ya de atrás y como que está tan metido dentro que es que ya...mm... aunque hayamos avanzado algo, y ahora estemos más metidos en.. más metidos en el mundo laboral, pero que sigue habiendo eso de ... pues que todavía ..e.... pues eso lo de la sociedad machista que sigue estando ahí y que tenemos que intentar cambiarlo y.. a ver y no callarse en plan...e.... porque muchas veces a lo mejor vas por la calle y... pues lo típico de que a lo mejor sufres como algún acoso (ENTRECOMILLA CON LOS DEDOS) por así decirlo. Y.. y te callas y sigues andando... a mi de pequeña me han enseñado .. X. si algún coche... o te persiguen .. o algo, tú corriendo para casa o llamas corriendo a casa y te venimos a buscar o lo que sea. Es que ¿por qué tenemos que sufrir eso nosotras? ¿Por qué tenemos que ir con miedo por la calle? E.. esas cosas y encima tenemos que callar y irnos a casa corriendo... Es que hay cosas que .. ya por mucho que...

24: Uno de los gritos de las manifestaciones feministas es la de : "Quiero ser libre, no quiero ser valiente"

26: Sí.

24: Que lo refleja muy bien el...vamos yo recuerdo de la última vez de hablarlo con mis padres, de decir, no, como ya no existe el machismo en la sociedad..pues bueno digo,"vale, mira me he encontrado, he estado en el autobús, a tres tíos mirándome babeando en plan así (ABRE LA BOCA) te lo juro" en, en, en la parada del autobús y yo me quedo así mirándoles con cara de (( ))usted (( ))ahí y parecía que eso hasta les gustaba más y digo, a ver si hago lo se Pamela V de sacarte un moco, a ver qué pasa, pero, pero bueno, se lo comento a mis padres y digo: "¿que hago en esa situación?" ;me dice24: "Ah pues tú siéntete halagada que te están piropeando" y dice, alucinas, si estamos partiendo de ahí.. malo. (RISAS) Mal vamos.

23: A mi padre le sienta muy mal que yo diga que hay tíos buenos. Dice, estas obsesionada y digo, si soy un hijo y te digo, mira que culito (RISAS) Pero si es verdad que me paso todo el día así. UY que mono. Veo el futbol solo por eso, lo tengo que ver por alegrarme la vista. (RISAS) Pero es un concepto de .. ellos pueden decir estas cosas pero nosotras no. Ellos.. si te van atracar.. no te defiendas, dales todo. Pero si te van a violar, defiéndete.

24: Es mejor morir que te violen.

23: No y aparte de que te violen y tú tú.. yo lo tengo claro, a mi me atacan y yo me quedo quieta, que hagan conmigo lo que les dé la gana. No me voy a enfrentar para que me maten, aunque luego me digan que no me han violado, ((no me voy a arriesgar a :)) en una paliza que me maten solo porque no vaya a ser que no me crean. Pero es esa cosa de... cosas que además son inconscientes, o sea tu madre no te dice que te vayas a casa corriendo porque sea machista te lo dice..

26: Por el miedo de madre.

24: Claro.

23: Y tu padre, y tu hermano, y tu abuelo...y todos estarían.. y a todos les cabrea mucho que les pase eso (( ))

24: De todas maneras seguimos sin educar el.. el no seas violador (VARIAS ASIENTEN) Educamos...

21: ...no seas víctima, pero a él no seas violador.

26: Sí, exactamente.

21: Vamos a ver..

24: Porque es que además estoy segura de que la inmensa mayoría de violadores no se consideran violadores y no se ven a sí mismos como violadores.

26: Sí porque es que luego preguntas a ..a lo mejor con algún chico que hablas y tal, dice ..no , yo es que no hago eso, no hago eso. Todos como que lo niegan.. entonces es en plan, ¿quién lo hace? porque luego esas cosas pasan y mucho. Es como que no se dan cuenta de que...está ahí el problema y que a lo mejor inconscientemente lo hacen sin darse ellos cuenta realmente del problema que hay.

25: Pero es porque , porque luego siempre echan la culpa a las mujeres. Ah es que ella se le ha insinuado y..

24: Los pederastas dicen lo mismo de los niños. Los pederastas dicen exactamente lo mismo de los niños, que se les están insinuando.

23: Y luego está el hecho de que a un.. a lo mejor no son violadores pero ¿cuál es el peor insulto que le puedes hacer a una mujer? ¿el peor? algo que nunca...

24: Puta.

23: No. Fea , gorda. A mi madre el otro día se le acercaron y le preguntaron ¿ tiene usted más de sesenta y cinco años? y no les mandó a la mierda por la educación que le dieron sus padres y el de al lado (:::) y te estás llamando jilipollas. Pero a una mujer el mayor insulto que le puedes hacer es respecto al físico y lo de puta y frígida también. Sí, e a mi...nunca he hecho nada con nadie y a mi en el pueblo me llaman puta pero es como ¿por qué? porque hablo. Y en el colegio era como....

24: Pues tú di, tú dilo que digo yo siempre: "No soy puta, soy feminista" Soy libre.

23: No yo a uno ya le contesté digo¿puta? ¿ tú ves que yo te esté ofreciendo, que quiera sexo contigo a cambio de dinero? no ¿verdad? De hecho no quiero sexo contigo. Partiendo de esta base. Y digo, puta es una trabajo, mejor, peor, un trabajo. Ya está. Lo vuelves un insulto porque tú quieres. Puta, no, no trabajo de ello y ya está. No es mi profesión. Es que es un insulto que quiere hacerse un insulto cuando realmente lo que se castiga de la prostitución es al cliente, al que lo compra, no a la prostituta. Bueno..

24: Debería de..

23: Sí, pero teóricamente lo que se castiga, cuando te pueden arrestar es cuando estás pagando por ello. Sino te ven no te pueden arrestar.

24: Bueno la prostitución e ilegal en España lo que pasa es que no está regulado

23: Sí pero creo que sí((( te pueden retener

MODERADORA:Y volviendo, perdonadme, volviendo al trabajo social, pensáis que la mayoría sois feministas.

ALGUNAS: Sí, sí

MODERADORA: ¿Hay una conciencia ?

24: Y si no acabarán siendo feministas por el hecho de que les empape.

27: Es que en clase mismo lo estamos dando.

24: Claro. Se siembra en cualquier clase.

23: es que es inevitable

MODERADORA: O sea se habla.. se está tocando en todas las clases

TODAS: Sí (HABLAN VARIAS A LA VEZ)

ALGUNA: el sistema sexo/género

22: ... ser feminista o la ideología feminista..

24: Lo que sí que me llama mucho la atención es que no se habla nada de esto o sea en carreras de ciencias. Yo que vengo de ciencias... cero. pero cero.

23: Pero tu buscas (( )) Yo mi prima que ahora esta estudiando medicina ahora está (SEÑALA ARRIBA CON LA MANO)

24: Porque ahora está viniendo la nueva ola pero...

MODERADORA: ¿Pensáis que no solo aquí sino que en otros sitios ..?

24: Sí, sí, sí, se ve muy bien por las redes sociales como está pegando un boom. Hay debates , el otro día vi un debate en Antena3 también sobre, el feminismo también. Lo que pasa es que ponen a dos *machirulos* pero dices , bueno, lo están intentando. (RISAS)

23: Jolín que alguien diga , esto es un debate sobre el feminismo, que (( )) lo dicen, porque no lo es , ya es .. o sea aunque sea un debate mal llevado al final se va a dar cuenta la persona que..

24: Bueno el que la palabra feminismo no sea un insulto ya de por sí, o no sea una... mentalidad radical de algo, sino , estamos diciendo eeee que el feminismo no es nada que te vaya a atacar y a doler.

23: Pero es una cosa de... todavía a la gente le sigue dando mucha cosa lo de decir que eres feminista porque además lo de... la típica visión de amargada y tal.

24: Sí, pero al que le da cosa decir que es feminista es porque realmente no conoce bien el concepto.

23: Pero además lo de.. el concepto de amargada y todo eso es que se usó realmente cuando las mujeres empezaron a hacer propaganda para poder votar hubo un anuncio en el periódico, en una tira, que lo que salí era una mujer que era fea, que no estaba casada, que no tenía marido y ponía "yo soy feminista".

24: Claro. Es que hasta hace poco era la idea.

23: Es que es como..

24: Feminista es esa que va enseñando las tetas en las manifestaciones.

23: (( )) son mías, no quiero que nadie las vea, ciertas maneras hacer las cosas.

24: Pero ¿apoyas la libertad de poder hacerlas?

23: Sí eso sí.

24: Pues ya está.

23: Vale, pero ciertas cosas es que..

24: De todas maneras el feminismo es que tiene muchas ramas luego ¿eh? es decir tienen un montón de..

23: Estoy de acuerdo sí. Pero.. hay ciertas cosas que sí chocan

25: respondiendo a lo que decías que sí, que como ella ha dicho que a día de hoy el feminismo está llegando muy lejos, comparado con cuando llegaron o se cuando empezó y eso, o sea ahora hay más gente concienciada, más jóvenes, que mayores obviamente porque..

24: Pero que Antena3 se esta poniendo las pilas?

RISAS (( ))

MODERADORA: Claro pero yo me pregunto y os lo pregunto a vosotras, e.. si está aumentando tanto el feminismo

24: Es la concienciación del feminismo más que el feminismo

MODERADORA: Vale, por qué por ejemplo en la elección de carrera que supuest.. libremente miles de jóvenes todos los años eligen carrera , en enfermería sigue habiendo un 97% de mujeres, en educación on infantil lo mismo, un 97% , en trabajo social un 85%, e.. están marcadas

24: Porque todavía no ha llegado.

23: El cambio real es con los niños que ahora tiene tres años.

24: Claro.

23: Que a nosotras realmente no nos han educado en el feminismo. A mí por lo menos.

24: Para nada, estoy de acuerdo.

27: O sea eso va a ser un cambio , si se da, que va ser, o sea se necesitan años y años y años y seguramente..incluso un siglo ¿sabes?

24: Venga para los niños que están ahora en preescolar si las madres se conciencian.

27: Claro , o sea no, no se puede cambiar de la noche a la mañana.

24: Sí, la sociedad.

27: Mismamente nuestros padres pues es como nos han educado y lo que nos..o sea nos siguen educando así. Aunque la gente crea que no, que educa en... o sea por igual, no sé qué, a sus hijos, no es así realmente. Y luego aunque lo intenten luego está pues lo que ven en televisión o cualquier cosa, por la publicidad totalmente, entonces.. es que eso sigue estando ahí. Esas diferencias siguen estando.

23: Y la culpa, la cosa de echarle la culpa a los demás, yo mira, esto va a sonar muy mal, a mí me gusta el regeton, me gusta, las letras no, ¿vale?

24: No hay nada de malo, tranquila.

23: No, no (RISAS) pero quiero decir, como ahora está todo el mundo en contra de, pero yo lo que me he dado cuenta es que yo, cuando empecé a escuchar regeton desde el principio sabía que eso no podía ser. Que lo que te ponían en las canciones de regeton no podía ser. Luego también por ejemplo, la canción de cuatro babies que dicen mucho de la objetivización de la mujer, es cierto, pero todo el mundo está echándolo para atrás y dicen ya, pero son cuatro tías que en ningún momento las están violando. O sea tú te estas proponiendo, o sea que echarlas para atrás cuatro mujeres que al final más o menos están eligiendo libremente hacer eso. A ver luego la canción..

24: Pero la cosa es que las están cosificando. No da libertad.O sea por ejemplo luego saca a una que dice: que es la de en plan, felices los cuatro y eso sí que da una imagen más de igualdad.

23: Sí.

24: Te das cuenta, tú a lo tuyo y yo a lo mío pero en la otra sí que es objetivización pura de la mujer.

23: Sí, pero lo que quiero decir es si yo de esos valores, la gente que dice que ahora los jóvenes tienen, porque se está viendo, un .. una vuelta atrás de los adolescentes de que ves como tratan a las chicas, las relaciones entre chicas y chicos que ves que, al margen de que ahora se ha sexualizado todo más, sí que vuelve otra vez un poco al venderse al chico al.. un poco más de exposición. Es otra manera de machismo porque ya no es la de reclusión de la sexualidad pero es que ..si le echas la culpa al regeton. Yo . si tu hija la has enseñado bien desde pequeña, a mí me lo enseñaron, no va a hacer lo que dicen las letras. A mí me gusta el regeton y no se me ocurre vestirme como la del video..

24: Bueno pero ahí es una manifestación.. una mujer puede ejercer su sexualidad como quiera, o sea no tienes porque seguir esos parámetros pero si quieres hacerlo no tienes porque ser juzgada por ello. O en la misma...

23: entonces te dicen es que ahora las chicas no sé qué por el regeton. Primero, las chicas, eso, podrán hacerlo que quieran y luego es que además, también el problema es que (( )) a los tíos.

24: Hay una cosa muy curiosa hablando del regeton, la canción esta de A mí me gustan mayores ,¿la conocéis?

23: Sí, hay otra igual.

24: La están censurando en todos lados la parte en la que dice que le gustaría hacer una felación a un gran miembro. Y lo censuran mientras que a los artistas masculinos , el te voy a devorar y demás no se censura en ningún momento. Pero la parte, como es una mujer la que está reivindicando su propia sexualidad y decir a mí me gustan más grandes, que no me quepa en la boca, eso está censurando en, en...

23: En telecinco, en operación triunfo.

24: Y en la radio también esta censurada pues porque es una mujer simplemente pues ahí diciendo que le gustan grandes, pues no puedes decir que te gustan grandes.

23: Hay una canción exactamente igual, de hace muchos años, que es mayor que yo, que es un merengue de (( )) , pero que es que va de lo mismo: es que va de un tío que dice que se está acostando con una mujer mayor que él. Pero en eso nadie, en su momento nadie..

25: Pero eso sí y lo otro no.

23: Claro

25: O sea un chico sí puede estar con una mayor

23: O con una más joven

25: Pero una chica no, o sea..una chica no sé. Lo de las canciones de reguetón y eso, lo que tú decías, o sea, en verdad, es porque veo más feminismo en Europa que por ejemplo, en Latinoamérica. Latinoamérica es puro machismo. Vayas a donde vayas y oyendo las canciones de reguetón se ve.

23: Sí, sí, pero al margen de eso..es un poco de racismo también porque tú has escuchado la canción (algo en inglés) la maté, sí sí, esta es una de los Ronaldos, que tendría que violar.. pegarte, desnudarte, .. tendría que dejarte, desnudarte, pegarte y luego violarte.

24: Sí pero aquí tenemos...

23: Pero no lo vemos, pero eso no lo vemos, nadie ha dicho nada de eso. Pero nos vamos a Latinoamérica que oh pobrecitos inferiores son e... son machistas, Y.. y nosotros tenemos que estar en contra de eso. ¿sabes ? pero nadie.

24: Son diferentes tipos de machismo pero sigue, son diferentes.

23: El nuestro es un machismo mm bien visto. Una canción.

24: aceptado.

23: Sí.

MODERADORA: Bien yo creo que para terminar porque ya es...

24: ...ya es la hora de comer la hora de comer

MODERADORA: es la hora de comer, os quería plantear dos cuestiones, primera, decís que cada vez hay más conciencia feminista y bueno veo que entre los alumnos de trabajo social y alumnas, alumnas sobre todo hay más, pero e...¿qué pasa en los colegios y en los institutos? porque yo por ejemplo voy colegio se institutos y a mí me... yo veo , por ejemplo, una uniformidad... o sea , sobre todo en las chicas, o sea, van vestidas, van peinadas, una mayoría todas iguales. O sea, pelos larguísimos , que se puede llevar el pelo largo pero que .. ahora yo veo en las adolescentes pelos...

24: Por el culo

MODERADORA: Sí. Por el culo..

21: Pero yo también llevo el pelo por el culo y no...

MODERADORA: No pero no

(HABLAN TODAS A LA VEZ)

MODERADORA: No me refiero a eso, me refiero a la uniformidad..

ALGUNA: O sea que son todas iguales

MODERADORA: una uniformidad tremenda¿no?

24: Respecto a los institutos ahora mismo con C. vamos a hacer ... esta chica, yo y otra chica más, unas, ee.... unas charlas de concienciación feminista y demás. Vamos enfocadas sobre todo desde la sexualidad.. desde la drogadicción , desde el tal.. por ejemplo una de las cosas que queremos hablar es la detección del acoso por parte de profesores que ahora mismo está en alza y por parte de alumnos. O sea para aprender a detectarlo y eso vamos a empezar a meternos nosotras ahora de esta manera pero es que el feminismo ha sido una palabra tabú hasta ayer.

23: Y una palabra(( ))

21: Falta educación desde pequeños porque cuanto más pequeños es más fácil educar a las personas , una vez ya tienes todo metido en la cabeza, deconstruir, para volver a construir, es más complicado que si se lo enseñan desde pequeños.

22: Más que nada es que todavía está muy....

24: Es que todavía no cuestionas, no cuestionas tanto. Y lo que pasa es que tampoco tienes la manera de alcanzar esa información tan fácilmente sino de tener el meme que, que se ríe de la feminazis, entonces.... no tiene mucho sentido.

23: Pero eso es cuestión.. una cuestión de... yo, por ejemplo, en , en una de las cosas por las que yo tuve problemas en el voluntariado, y hombre es que también es de Cáritas y no se me dejaban tratar ciertos temas y yo he visto a niñas de 11 años poner de puta para arriba a otra niña de 11 años porque tenía novio. Y yo ya (::) un día me harté, porque era una niña encima que no estaba ahí, entonces ya le cogí y dije, le cogí y dije busca prostituta en el diccionario. Y me lo lee. Y (::) y tuve una discusión con la profesora. Y por qué dices eso, y otro día con homosexual.

24: Pero claro si estás utilizando una palabra y no sabes el significado que tienen.

23: No sabes el significado que tienen y bueno tienes que darle trata.... hablar así de cualquier persona que encima no está ahí para defenderse y que estas hablando de una niña de 11 años. ¿sabes? entonces es un cierto.. ahora se les ha sexualizado mucho pero no se les explica.

24: Bueno y también tenemos un problema con la nueva percepción que tienen de lo que es el sexo. Porque están bombardeados por internet continuamente con un montón de porno pero no saben lo que es la sexualidad. Al final la están experimentando como el propio porno. Estuve leyendo artículos el otro día de eso y es muy interesante. De una madre que fue a darle una charla a la hija de trece años y ésta le dio la charla a la madre. Y se iba a meter ya, se había acostado con dos chicos, se iba a acostar con un tercero y ya estaba hablando de temas de sadomasoquismo y dices , como.. no sé si realmente tienes la madurez de poder afrontar esto y de saber exactamente qué es lo que estas haciendo , si lo vas a permitir sino si realmente estás en un juego.. si tienes el control de esta situación con trece años.. Pero claro si la única cultura de sexualidad más allá de ETS es el porno eso es lo que estás recibiendo. Por eso es una de las cosas que he dicho antes que íbamos a hacer en los institutos para...aprender un poco lo que es control. Simplemente infórmate bien.. (())

23: Sí, es una pérdida de control sobre las redes sociales, es mas una pérdida de control sobre la sexualidad, tenemos tal cantidad de información, que no controlamos lo que (())..

24: Claro, no es que lo que quieras no te llega

23: de cualquier tipo de cosa, o sea ya de cualquier tipo de cosa, pero es en plan de (()), a mí no me parece bien, una sexualidad tan temprana, o sea sin control. A mí mi madre me explicó lo que era la regla cuando con seis años la vi en el baño y la vi sangrar y me puse a llorar . Mamá se está muriendo y me lo explicó. Hombre cada cosa con su edad.

24: Hombre es que las edades de la sexualidad en realidad varían mucho.

23: Sí pero me refiero para que lo entiendas, o sea la forma de explicarlo. O sea no es lo mismo explicarle como se hace un hijo a un niño de seis años que a uno de once... es una cierta madurez. Pero es una cosa de.. con las chicas es .. como sigue el tabú de no habla de sexo con mujeres ,entre mayores a pequeños, y con los hombres, aparte de que se les motiva, se les motiva ya encima públicamente (())

MODERADORA: Y dentro del trabajo social

23: ¿El qué la sexualidad?

MODERADORA: No la sexualidad no. Dentro del trabajo social sigue habiendo diferencias de..de género?

24: ¿En qué ámbito?

MODERADORA: En general

24: O sea diferencias de género dices entre los trabajadores sociales que... hombre por lo que hemos estado hablando en clase han dicho que los que alcanzan un , un puesto de mayor poder suelen ser los hombres.

OTRAS: los hombres.

24: O sea que aquí hay tres tíos y que esos tres tíos serán tus jefes.

21: Esos tres tíos cuando salgan tendrán trabajo y somos ochenta chicas que....

24: O sea que realmente sigue estando ahí ese problema.

25: Pero por ejemplo entre nosotros no.. o sea que entre nosotros estudiantes ¿no? y eso no veo esa diferencia. Que sí que, hombre son muy pocos obviamente, pero no veo esa diferencia, o sea no lo veo así.

27: Pero eso es porque casi todo somos chicas.

24: Claro pero de todas maneras no tienen ningún privilegio ningún chico..no, no pasa nada. Además me gusta mucho cuando en las clases se refieren primero con vosotras y luego (ALGUNAS :sí) con vosotros. Eso es una (()) femenina. Está muy bien pero no tienen ningún privilegio ni veo tampoco ninguna desventaja por ser menos. Estamos estudiando, entre los estudiantes (())

23: (())

24: Además los chicos de clase creo que todos son feministas.

Varias: Sí.

23: A mi por ejemplo Y. me pone muy nerviosa, yo le quiero mucho, le tengo mucho cariño (ALGUNAS ASIENTEN, OTRA: ah el delegado, ya sé quien es)

23: pero cuando empieza a decir: Y tenemos unos privilegios... como si .. yo soy el culpable de que esa chica corra por la calle porque ...no tú eres un buen chico, no. te culpabilices.. (())

24: Mi género es el culpable de...

23: No , pero él lo hace en primera persona entonces es como muy...impacta mucho, yo no estoy acostumbrada ¿qué quieres que te diga? no he oído nunca el comentario de...

24: No pero nosotros tenemos en clase un chico que se llama X que , que además se posiciona muy bien dentro del feminismo diciendo: es vuestra lucha y yo os apoyo, pero sigue siendo vuestra lucha y tiene que estar capitaneada por vosotras.

21: Se considera aliado.

24: Sí, es un aliado del feminismo.

23: Eso es lo que pienso yo y es muy curioso, mi tía y mi madre no están de acuerdo y dicen por ejemplo y dicen que los hombres pueden ser feministas y mi tío dice que no. Que es una lucha de mujeres a la que los hombres han apoyado. Porque por una vez la representación la tienen que tener las mujeres. En cuanto un hombre dice que es feminista es progresista y todo el mundo le mira. Sí es verdad , una mujer dice que es feminista y a lo mejor y a lo mejor hay gente que dice , jolín qué loca

24: Te van a decir: no, de moda.

(RISAS)

23: Pero un tío que es feminista.... es lo más, un tío progresista... como él está aquí (SEÑALA ARRIBA CON LA MANO) se va a arriesgar a estar aquí (SEÑALA ABAJO) para ayudarnos a nosotras. Es más, pienso que (()) no lo hace

24: Pero qué bonito son los hombres feministas. Yo cada vez que veo uno digo: ah qué bonito. Los aliados.

MODERADORA: Bueno pues por lo que dices estarás encantada porque si dices que aquí son todos feministas...

24: Ay, a mi me encanta, cuando uno no se te pone a echarle una chapa de igualismo.. ya digo, ah, qué alivio.

(RISAS)

MODERADORA: Pero sin embargo tú por ejemplo cuando empezamos la reunión (A SO) decías que te había llamado la atención

24: Políticamente es que no estamos

MODERADORA.. la poca movilización militante digamos, por lo que te he entendido yo que había¿no? entre el alumnado



27: Claro . Pero es que yo no lo enfoco tanto hacia el feminismo. O sea yo lo enfoco más a otras luchas. Yo por ejemplo la lucha antifascista (..) entonces lo que sí que veo es que a lo mejor sí que hay concienciación feminista pero por ejemplo alguien, a ver así en básica ,en términos básicos, alguien de derechas no va a tener la misma forma de enfocararlo ¿sabes? será un feminismo más liberal o más tal. Entonces ahí sí que hay más diferencias. Pero por lo demás o sea sí que... el tema feminismo y tal sí que está muy tratado.

MODERADORA. Pero es curioso ¿no?

27: Sí, yo es que siempre he enfocado .. o sea la lucha feminista siempre la he relacionado con la lucha pues antifascista, antirracista y demás porque creo que todo eso va unido a un sistema pero sin embargo pues aquí.

26: Yo me creo que eso va a ser poco a poco en plan de .. cuando vayamos pasando los años (()) que nos vamos a ir informando más , porque yo al principio yo no tenía tanta conciencia por ejemplo del feminismo. Y sí que es verdad que.. que yo creo que eso va a ser progresivo porque... claro si tú no buscas información por tu cuenta de un par de cosas sí que es verdad que llegas de bachillerato o yo por ejemplo de TAFAD y hay cosas que todavía son muy nuevas para mi. Pero que dentro, o sea cuando sigamos, pues nos vamos a ir dando cuenta de cosas y de... posicionándonos a favor o en contra. Y tal y todo eso pero...así a bote pronto si no tienes la suficiente información, tampoco a lo mejor puede hablar mucho de como ... entiendes .. porque yo por ejemplo en política es que o sea no tengo ni idea y ese es el problema que a la vez que nos vayamos formando ya vamos a ir dándonos cuenta de esas cosas y yo creo que es un poco eso que vaya pasando el tiempo.

24: Tenemos una asignatura de políticas.

26: El cuatrimestre que viene.

24: Pues nos posicionamos.

(RISAS)

23: Y yo creo que es que también creo que no sé si estaréis de acuerdo , pero ya hay un punto que el feminismo me parece que se ha comercializado. O sea que el hecho de que esté en auge ya no es, concienciación, pero tiene un punto de que el capitalismo ha dicho, vale, ahora lo voy a comercializar.

24: No es que el feminismo es...

27: Eso pasa con todas las otras luchas.

23: Claro entonces ya hay mucha gente que es feminista por moda.

ALGUNA: Sí

24: Pero es que es una buena moda, mientras, la cosa es mientras te sigas informando y realmente te cale el concepto a mi me parece una de las mejores modas que puede haber.

27: Sí el problema es luego cosas como la camiseta esta de..

24: ..de Amancio Ortega.

27: De *Everybody should be feminist* y lo llevan muchas chicas y dicen que son feministas y tal que luego yo por lo que he comprobado en realidad no...

24: No tienen ni idea del concepto de qué es y lo..

27: Pero...pero se hacen llamar feministas y no son conscientes de que esa camiseta la ha hecho..

24: ...una niña tailandesa

27: ...una mujer que está siendo explotada y tal..Y no lo quieren ver.

24: Sí (()):Está el, bueno pero de todas maneras se da a conocer el término, la gente se informa más, que obviamente hay gente que no quiere enterarse de nada y simplemente quiere ir con el pelo largo por el culo porque sí, pero ahí queda la semillita y si se siembra bien.

27: Y si empiezas por ahí pues luego ya se irá...

24: Que esa tal vez no, pero la amiga tal vez sí.

MODERADORA: Sois optimistas entonces

(HABLAN VARIAS)

24: Si no, ¿qué hacemos aquí? Si no ¿ qué hacemos en esta carrera?

23: Es que si no somos optimistas estamos todas muertas. O sea si dejamos de, de decir, puede cambiarse, al final nos deprimimos todas y volvemos a hacer cincuenta años.

24: O sea, pero vamos a ver, ¿qué haríamos si no fuéramos optimistas en esta carrera? Creo que es una de las cosas necesarias.

(VARIAS ASIENTEN)

Alguna: exacto

23 : La verdad es que sí.

24: Ser optimista y tener ganas de cambiar las cosas.

23: (( )) optimismo...no es ver todo negro, es decir hay una puerta para poder cambiarlo

24: Y si no se abrirá (RISAS)

MODERADORA.: Pero, ya lo último, a mí me llama la atención que cuando yo hablo con algún grupo, quizá haya un discurso repetido en el cual se dice: nosotras o nosotros sí, pero el resto no. O sea vosotras sí que estás diciendo que la mayoría son feministas y por eso os preguntaba ¿no? pero sí que en algún otro grupo y en otros momentos he visto una cosa como de decir sí, nosotros tenemos pues una conciencia social, nosotros tenemos...pero la mayoría de los alumnos no tienen esa conciencia social, esa conciencia política.

27: Pero yo es que yo pensaba eso cuando estaba en el instituto porque claro también me...en los pueblos de la Sierra..ee.. es muy distinto a Madrid. O sea ahí la gente sigue siendo muy paleta que la gente es así como muy pija, con mucho dinero pero son paletillos en plan a.. a la hora de pensar.

24: cuidadito (( )) las dos somos del norte de Madrid.

27: Sí, sí y yo también sabes pero por eso que pues yo veía que a lo mejor de una clase de ...treinta personas, concienciadas realmente éramos tres literalmente. Pero sin embargo ya pues me empecé a mover por Madrid y tal y cambia mucho la cosa ¿sabes?, yo, yo creo. Y sobre todo aquí en esta universidad, pues te das cuenta de que hay mucha gente que realmente está concienciada un poco. Luego están los que no quieren verlo pero yo pienso que cada vez sí que somos más.

24: Claro pero ahí está que te interese el tema social o no.

27: Claro

24: O sea yo he mirado de mis compañeras de primaria que somos todas del mismo pueblo, creo que sólo tres somos feministas declaradas. Y las otras es que no les interesa el tema.

23: Es un tema de no interesarse.

24: Claro sí, aquí nosotras estamos metidas en los conflictos sociales que existen actualmente pues obviamente estamos al día de esto. Las que no tienen idea son las que (( )) A la que le interesa de verdad se informa.

21: hombre que te interese y el entorno en el que te muevas.

27: sí porque eso yo lo que veía es que todos pues ,lo mismo, lo de los patrones, todos pensaban igual , se movían con la misma gente y sí.. y no podías salirte de ahí. Porque si no ya es como que te tachan, no sé qué, que a mí es lo que me pasaba en clase básicamente , me llamaban como la extremista, roja, no sé qué,

24: Imagínate (( ))

27: Por eso digo.

23: Yo por ejemplo me llamó mucho la atención cuando yo tenía el pelo porque ( señala la cintura ) y me lo corté por aquí ( señala el cuello ) y me hice mechas rojas que tampoco...y fue como ¿ y qué te has hecho en el pelo? me he cortado el pelo, no voy en bolas por la calle.

25: Pero eso es por el cambio porque todos como que están como muy...

23: ...cortados por el mismo patrón

25: Total , sí, o todos muy iguales o todos van muy iguales y no sé qué ,no quieren salir de eso, se sienten en plan como...no yo estoy bien ahí, no sé qué.

23: Pero a mí es que los colores ya no es un tema de.. es que los colores marrones no me gustan. No me gustan. No me gustan. Y yo siempre iba de colores. Y claro era siempre, siempre había alguien que me decía como que le gustaba como vestía. Pero yo siempre he notado que mi forma.... yo nunca he ido con la gente porque no me gusta beber, no me gusta fumar, los botellones no me gustan y eso me ha generado mucha distancia aparte de luego problemas que he tenido con clase, mucha distancia con el resto de gente y .. el concepto de feminista, lo de...las ideas que yo podía tener antes de llegar aquí, me las inculqué yo sola. Yo lo primero que hice de feminismo, una charla que me encantó de una mujer africana que decía , a lo mejor la habréis visto, es que no me acuerdo ahora del nombre, pero hubo una frase que me llamó mucho la atención, que fue, que entonces fue cuando yo dije, es que el feminismo es bueno para todo. Yo, ((())), a mí me enseñaban a cocinar y (( )) pero a mi hermano no. Pero no tiene sentido porque es una cuestión de alimentación. Tendrá que aprender para sobrevivir. Y entonces yo ahí me di cuenta y digo, es que, jolín es que el feminismo al final es algo para todos y luego lo piensas y es.. el machismo también...machaca a las mujeres pero también machaca a los hombres y lo peor es que los hombres se machacan entre ellos. Y, y, y es una cosa de jolín, es que si nos abrimos a eso, todo el mundo va estar mejor, sobre todo las mujeres, pero e... la manera de .. no me gusta mucho pero también se tiene que decir que hay una manera de concienciar a los hombre que es darles cuenta del problema que....

24: Es más el patriarcado el que crea ese estatus de tal, tal tal, el hombre joven es el machacado por el hombre adulto y luego también te afecta el capitalismo que el que más poder tiene puede machacar más a otro hombre... pero en la cadena estamos abajo.

(RISAS)

23: Pero.. e.. hay que hacer una concienciación de para ellos también porque.. por ejemplo yo no veo bien lo de tú tienes un privilegio y te lo tienes que quitar. No a ver, que el hombre cobre más, lo que hay que hacer, a lo mejor, yo creo que de lo que se tienen que bajar los hombres es de sus aires de superioridad. Porque que vas a decirle, oye que..que tú cobras, voy a decir una cifra pequeña, 200 euros y yo cobro 150 bájate tú , no, o sea, que las mujeres lleguen también a cobrar 200. Yo creo que ahí hay un cierto mensaje que lo que ha hecho es mal. O sea mi padre, yo muchas veces, yo creo que él tiene la sensación de que lo que le estamos pidiendo es que deje todos sus privilegios (CON LAS MANOS VA BAJANDO) Y se ponga a nuestro nivel.

24: Hombre el privilegio de que te recojan la mesa.

23: Sí pero es más que los privilegios dejen de ser privilegios. En cuanto todo el mundo hace algo deja de ser un privilegio. Lo de que te recojan la mesa, yo por ejemplo, mis padres no se levantan por no discutir con el abuelo pero mi primo, que es un año más pequeño que yo, sí. Y mi primo sí puede, a lo mejor, entrar en la cocina a ayudar...mi padre y mi tío es que ya tuvieron una bronca con mi abuelo entonces como no quieren discutir mas se quedan sentados . Cuando no está el abuelo sí recogen. Cosas de familia que no vamos discutir y somos además muchas más mujeres que hombres en la casa, entonces, terminamos antes. Pero es una cuestión de que, yo creo que, mi abuelo la sensación que tiene es que lo que le están pidiendo es que se baje. Y yo creo que hasta un cierto punto es algo que hay que manejar y gestionar de otra manera.

24: Ya pero llega un momento en el que los hombres tienen tantos privilegios que se sienten con el derecho de poder violar a una mujer, por ejemplo. Entonces ¿qué tienes que hacer? pues sí realmente las mujeres tenemos que subir y los hombre tienen que bajar.

23: Sí pero (( )) los aires de superioridad. Hay ciertas cosas que.. lo que te digo de los salarios.

24: Entonces sí que los hombres tienen que bajar. Las mujeres tenemos que subir mucho pero es que los hombres tienen que bajar un poquito. Porque es que a ver si ahora nosotras nos vamos a sentir con el derecho de violar a los hombres, eso sería ponernos a su nivel. (RISAS 24 y 23, las otras están serias)) Entonces....ahí está lo de bajar un poco.

23: Sí, lo que yo me refiero es los aires de... o sea el, el .. la conciencia de superioridad, de yo puedo violar a una mujer porque tengo un salario más alto , pues hombre pues no. Porque tengo ciertos privilegios, no.

24: Porque tengo pene.

23: Sí, bueno pero no me parece un vocablo así..

*((A ESTAS ALTURAS, LAS DEMÁS HAN DESCONECTADO TOTALMENTE DEL GRUPO Y SE SIENTEN CANSADAS DE LAS CONSTANTES INTERVENCIONES DE 23 EXCEPTO 24 QUE FUNCIONA COMO SU INTERLOCUTORA Y “FORMADORA “ EN CUESTIONES DE FEMINISMO. 23 PARECE NO SER CONSCIENTE DE LA SITUACIÓN )*

23: No.. pero porque sí,. porque soy yo.. no.

MODERADORA: ¿Queréis añadir algo? porque tenemos que ir terminando ya

24: Hombre es que a mi me abres el debate feminista y.....(RISAS DE TODAS)

23: Ha estado interesante pero ahora siento mal, porque hablo mucho

MODERADORA: No, no te preocupes. (A LAS OTRAS) No,¿no queréis añadir nada? Pues entonces nada, yo daros las gracias a todas

*(A PARTIR DE AQUÍ SE ACABA EL GRUPO ,PERO POR EL LUGAR DONDE ESTÁ HACIENDOSE LA GRABACIÓN, LA CAMARA SIGUE GRABANDO LA CONVERSACIÓN QUE HAY TRAS EL GRUPO QUE NO TRANSCRIBO)*

## Grupo 3

MODERADORA: Bueno, pues como ya os conté ya sabéis que esto se graba. Esto es un laboratorio de métodos cualitativos, veis que ahí hay una, ahí hay otra habitación donde se puede sentar gente a ver la discusión hoy solamente está Esperanza que es la profesora que os ha.. que es de mi departamento, la profesora que os ha introducido y va a estar un momentito ¿vale? o sea que no hay nadie ahí ( RISAS) y ya os he dicho y luego la grabación la voy a tener yo y .. y ya está no o sea es absolutamente confidencial. Bueno, también me ha dicho X que no habéis comido algunos ¿vale? (ALGUNO CONTESTA : no, no) Bueno, a ver si podemos terminar a las tres y media bueno yo voy a intentar si veis que no..me decís ¿vale? Bueno e.. se trata fundamentalmente de que contéis cuál ha sido la trayectoria, cuál ha sido el proceso por el cual al final estáis aquí, estáis en trabajo social ¿de acuerdo? e... y entonces bueno pues que habléis entre vosotros de esos procesos que tendrán similitudes, tendrán diferencias ¿vale? No se trata de que yo vaya haciendo preguntas ¿vale? sino que os organicéis vosotros que organicéis pues.. os organicéis entre vosotros ¿ de acuerdo? yo alguna vez puntualmente pediré que me aclaréis algo ¿vale? pero en principio sois vosotros los que tenéis la palabra. ¿vale? y se trata de que habléis entre vosotros.

RISAS

31: ¿Quién quiere empezar?

36: Pues tú habla.

(RISAS)

31: Pues a ver yo... cuando acabe los estudios obligatorios por así decirlo la ESO y el bachillerato no tenía muy claro qué hacer , más bien quería ir por periodismo o comunicación audiovisual pero al final no hice ninguna de las dos (RISAS) me.. hice un grado superior porque no me cogían en las carreras y dije , pues bueno, para no estar parado pues hice un grado superior de Asesoría de Imagen que tampoco tiene que ver nada con trabajo social y el año pasado estuve parado y bueno pues eeee creo que he acabado en trabajo social pues por varios hechos que he tenido en la vida, por ejemplo ennnnn la adolescencia pues.. tuve un poquito de rebeldía y no tenía, no tuve a nadie que me pusiese ..en firme por así decirlo , que me ayudase a ver las cosas... entonces como que me tuve que centrar yo solo y al final pues creo que necesitas alguien que te diga... por donde tienes que ir. Luego también.. a veces, no siempre ¿sabes? pero.., ( RISAS) y.. también pues...a lo mejor por mi orientación sexual pues me he visto un poco..discriminado a veces porque aquí en Madrid pues bueno, es todo como más liberal y tal, hay mucha , hay mucha gente, pero yo que soy de T.

35 : Igual que yo (RISAS)

31: salgo por T. y...y siempre te encuentras con miradas o.. y sales con miedo. O sea , ahora no. Pero antes cuando, antes.. cuando por así decir salí del armario pues.. salías con miedo de decir.. me van a hacer algo o tal . Entonces creo que por eso he llegado a..estar donde estoy porque lo que quiero es ayudar a la gente.

(SILENCIO...RISAS)

36: ¿Podemos aplaudir?

MODERADORA: Si os apetece.

(RISAS Y APLAUSOS)

32: Bueno yo... a ver yo hice la ESO y yo tenía muy claro que quería venir a la universidad, hice bachillerato de ciencias puras , biología y física y química y em...y tuve un profesor en cuarto de matemáticas que no hizo nada en todo el curso entonces se me.. las empecé a arrastrar hasta bachillerato y yo quería hacer medicina. ¿Qué pasa? que como arrastré matemáticas no había.. o sea de ninguna de las maneras, era imposible que llegara a medicina. Entonces me tuve que plantear alternativas que me gustaran. ¿Qué alternativas me gustaban? terapia ocupacional, historia o trabajo social. Entonces cuando hice la PAU, dije, una u otra y de hecho en la preinscripción yo las puse al revés. Puse primero terapia ocupacional y trabajo social y me arrepentí cuando ya la había mandado, entonces pues.. acabé en trabajo social por la nota, porque como ha subido.. no me llegaba.

36: Sí, sí, sí, yo también.

(SILENCIO Y RISAS)

32: Y ya está. Y por eso estoy aquí o sea, pero yo en realidad iba para medicina.

37: ¿Y tú también 33?

33: No, para medicina no. Yo quería hacer.... Yo tenía tres opciones: logopedia, terapia ocupacional o trabajo social pero la puse la última y.... y no me dio la nota. A mí me pasó lo mismo. Pero he hecho lo mismo que ella y todo o sea

(SILENCIO, RISAS)

34: Yo también.

33: Oye pues la verdad que me alegro de ver que hay gente como yo porque yo a veces me siento como que no pinto nada en clase porque todo el mundo ha hecho..

34: ...ciencias sociales

32: Sociales.

34: Te entiendo. a mí me pasa lo mismo sí.

(RISAS)

32: Y tú quedas como...vale todo , no entendéis y yo..

33: Me aburro en tu clase

MODERADORA: Me parece bien.

32: No pues yo no, yo este año, gracias a ti, he conseguido que me vuelvan a gustar las matemáticas.

33: Claro yo es que en bachillerato sí que tuve profesores que..

32: Pues yo no.

MODERADORA: pero, pero no vamos a hablar de mis clases.

(RISAS)

32: ¿ Tú que ibas a hacer?

34: Yo también, yo hice... bueno yo había tenido claro que siempre quería algo de.. de ciencias biológicas. Yo las ciencias sociales, la verdad es que las tenía un poco desconocidas porque es como.. parece que es lo que está entremedias entre humanidades y ciencias.. ya sea tecnológicas o de la salud, es algo como que está en medio. Y entonces yo hice bachillerato de ciencias. A mí también me costaron las matemáticas. Pero como tenía clarísimo que yo quería hacer algo de enfermería o..pues me metí, sobre todo por biología pero de (()) yo este año hice física , yo este año hice química , yo este año hice matemáticas y yo este año hice biología. Me las comí todas porque a los de bachilleratos de ciencias o por lo menos en mi , en mi instituto nos quitaron filosofía y no nos dieron opción (VARI33: sí, sí, sí) a hacer filosofía. Entonces , como en mi instituto se buscaba que tuviéramos bastante buena nota pues a los que íbamos.. a los que en teoría íbamos a hacer filosofía dijeron ¿ qué tenéis química? pues hacéis física, ¿ qué tenéis física? hacéis química . Entonces todos nos comimos las peores. y la verdad es que fue algo que me bajó muchísimo la nota, sobre todo física porque tuve una profesora que fue un desastre. Fue un verdadero desastre. (RISAS) Pero bueno yo... mi primera opción era terapia ocupacional, mi segunda opción era psicología, pero psicología no iba a ser un año para quedarme. Iba a ser terapia ocupacional. Psicología sería, digo, bueno pues ya que estoy por lo menos me lo voy a pasar bien, si no consigo entrar en terapia ocupacional, como es una carrera que me gusta, por lo menos un año para pasarlo bien. Y.. luego mi tercera opción era trabajo social que por experiencias también familiares que he tenido y eso los conozco perfectamente y sé la labor que hacen y me interesaba pero ya te digo , yo quería algo de ciencias de la.. biológicas porque me apasionaban. Entonces patiné mucho en el examen de química.

ALGUIEN: ff, todo el mundo.

34: Y no me llegó la nota, bueno me habría llegado con las notas del año pasado pero como subieron las notas no me llegó , no entre tampoco a psicología y... bueno, aquí estoy.

32: Yo creo que lo de química, bueno yo no hice química. Yo conseguí librarme de química, hice geología y dije, total ya no voy a entrar a medicina.

34: ¡Qué envidia! (RIE)

32: Hago geología y por suerte, en mi instituto llevaba diez años sin salir y este año salió porque todos hicimos lo mismo, pero química se quejaba todo el mundo, o sea dijeron que el examen fue...

34: Yo es que tuve una profesora maravillosa, pero sí, el examen fue una barbaridad. De hecho, la mínima de cuadernillos que te daban y que tú pedías otro fue más o menos cuatro por alumno. porque cambiabas de opción, luego decías, no, cambiabas de opción, luego decías fatal, cambias de opción.

35: Por ejemplo en la.. en química, en el bachillerato de Castilla- la Mancha cuando yo hice la PAU e.. habían puesto errores porque al parecer habían puesto preguntas que eran de universidad que solo se podían hacer como universidad y no habían..

32: Eso contaban y que estaban mal puestas las notas.

OTRA: Estaban mal puestas.

34: Eso lo hicieron en mis exámenes de biología pero... y en los exámenes de inglés cometieron faltas de ortografía que dices.. (ABRE LOS BRAZOS) Me estás haciendo una prueba de universidad y cometes una falta de ortografía y me estás valorando a mi. Es algo que es bastante.. pero bueno. Y aquí estoy. (RISAS) En mi defensa diré que a lo.. que por el trayecto que llevo de momento y eso que es poquito no es más que un cuatrimestre, sí es una carrera en la que me veo acabando. Igual que psicología no y lo tenía claro aunque fuera un año... de paso. Tengo claro que es una carrera en la que... que.. que es una carrera en la que sí me quiero quedar.

(PEQUEÑO SILENCIO)

35: Pues yo al revés. Porque yo.. a ver. Yo termine en bachillerato cuando hice la Pau, yo estaba, porque no me salió todo lo bien que yo esperaba que me iba a salir. Me salió un desastre. Fue un desastre catastrófico (RISAS) y.. bueno, en ese momento cuando me dieron la nota, no era la nota que yo esperaba que iba a sacar y entonces me.. entré en depresión, (34: Sí) estuve llorando todo el rato 33 Y 34: Yo también) Yo quería hacer psicología, era la carrera que yo siempre he querido, quería hacer y entonces mi madre me dijo: recapacita, piensa en lo que puedes hacer, piensa en otras posibilidades. Y entonces mmm una amiga e... me contó que su madre era trabajadora social y me empezó a contar sobre ...lo que hacían y entonces me pareció bastante interesante y..... y también yo como vivo también en un pueblo de Toledo, pues también veo cosas que no me gustan nada y veo y veo.. también por mi religión también veo cosas que a mi me han tratado, me han hablado cosas que ... no me gustan y...no sé me gustó trabajo social. Entonces digo: pues voy a probar un año. Y quién sabe, y digo si no pues...mmm .. me iré. Y de momento me está gustando: La verdad.

32: Y tú por ejemplo (dirigiéndose a 33) que era tu tercera opción ¿te vas a quedar o te vas a cambiar?

33: Pero yo que me voy a quedar porque al principio sí es verdad que yo echaba de menos cosas. Yo echaba de menos estar...

34: Yo echaba de menos biología.

33: Por ejemplo, M. puso un ejemplo de (RISAS) de las escalas térmicas y yo sabía perfectamente de lo que hablabas y fue un poco como joe es que todo lo que he aprendido parece como que no me va a servir ahora de nada.

34: A mí eso me pasa cada vez que hay fórmulas y dices: no las fórmulas no son importantes y yo pensaba: mi bachillerato ha sido todo fórmulas.

33: Es que claro , es que yo digo, es que se va a perder todo eso que he estudiado pero luego digo no sé es que también me gusta porque yo quería algo para ayudar a la gente porque Logopedia o Terapia Ocupacional eran cosas así.

34: Sí

33: Entonces, pues no sé. Yo creo que sí me voy a quedar, ...de momento..

(RISAS)

31: ¿ Y tú 36?



36: A ver es que yo no sé por dónde empezar, la verdad. O sea yo... la típica que no sabía que hacer con su vida ¿sabes? (RISAS) en plan...o sea repetí segundo, un desastre. No sabía, o sea estuve por hacer derecho, ADE, un poco de todo, vamos. O sea, que no sabía qué hacer. Pero siempre me ha gustado ayudar a la gente. O sea las personas mayores me encantan, no sé. Me dan mucha ternura los niños...también, o sea quiero la igualdad para todo el mundo ¿sabes? no me gusta que discriminen a la gente. Y me ha gustado ayudar a la gente siempre y quería hacer psicología. Al final lo puse como primera opción pero claro, no me daba la nota ni de coña. (RISAS) Tuve un 7,14 creo y la nota de psicología era.. un 9 o así.

34: Sí

36:Vamos que no me daba. Así que puse como segunda opción trabajo social y aquí estoy. Luego puse también Terapia, Derecho, ADE, o sea puse de todo porque no sabía qué hacer. Es que me sentía que no valía para nada en plan porque a todo el mundo siempre hay alguna asignatura que se le da mejor pero a mí nada, bueno, mates un poco ¿sabes? pero..

34: Luego está la que se te da mejor y no la imparten.

35: Es todo igual porque por ejemplo cuando, cuando sacaron las notas, en plan todo el grupo estaba ee de whats up, guau, me ha salido genial, me ha salido genial (ALGUNA: 'si). es tan guay y no sé qué y yo ffff.

32: Yo es que como ya había asumido que no...

35: Vamos a quedar a cenar y yo no mejor me voy a mi casa llorando.

(RISAS)

32: Yo, yo en mi instituto pasó eso, dieron las notas y veías a la gente que entraba a por las notas..

34 : Sí

32: Y salía con unas lloreras, que yo decía, yo es que no las miré, o sea, yo saqué tal cual el papel y me metí en el coche con mi madre y hasta que no llegué a casa no lo miré. Digo a mí que no me va a ver todo el mundo llorando..

34: Yo es que las vi por internet , luego fui a recogerlas.

32: Es que en la..... en la autónoma salían muy mal.

36: Yo igual.

34: Me preparé mentalmente, la vi.

33: Claro es que lo mejor es que yo las vi y pensaba que tenía un punto más porque pensaba que las optativas te contaban aunque no tuvieras un cinco:llego al instituto y me dicen , no, si tienes un punto menos y yo como...

34: A mí eso me pasó.

33: Es que ya no me daba, porque con el punto más me daba pero...

34: Claro a mí eso me pasó con química que yo me quedé en el 4,7 con..

33: Y yo por ahí.

34: Si hubiera tenido tres décimas más habría entrado, pero por tres décimas y luego como no te dejaban pedir...mm .. al haber revisión y doble corrección y ..

(MIRAN TODOS HACIA 37 Y RÍEN)

37: E... a ver, yo hice bachillerato de humanidades y.. siempre fueron , lo mío siempre han sido los idiomas en realidad. Y... también tenía unas expectativas al acabar el bachillerato de hacer periodismo y yo como estaba en Canarias, periodismo allí era un 9,8. Entonces sí es verdad que yo era mucho de estudiar y demás y demás y demás y el primera año cuando hice PAU, porque yo hice PAU,.. me acuerdo que fue bastante duro para mí, pero a la vez no, porque como lo llevaba todo muy al día pues decía mira no,.. no es tanto. Eee.... no llegué a un 9,8 que llegué a un 9,23 y me quedé pues fatal, obviamente. Y tenía muchas opciones que hacer en plan.. también tenía ADE, tenía Turismo, que fue a la que entré al final, y tenía muchas cosas en mente. Trabajo Social también estaba y Pedagogía inclusive. Pero.. nunca me decanté por nada, simplemente ... no tenía ni idea, yo solamente tenía las ganas de hacer periodismo y siempre fue periodismo para mí. Pues hice Turismo porque siempre había visto en verdad que los idiomas se me habían dado bien, y que por otro lado pues todas las personas que nunca llegaban a entrar al periodismo, entran al Turismo y más o menos

les gustaba. Por lo menos en Canarias, no sé cómo será aquí. (RISAS) Y digo bueno pues aquí mismo. Pues no me gustó nada y el año pasado en el primer cuatrimestre o sea... en segundo ya , yo estaba en segundo año el año pasado y dije: es que estoy aquí haciendo el pato porque no, o sea no me gusta nada y no, no voy a llegar a ningún sitio con esta carrera porque si no me llena como personas, si encima estoy .... un montón de tiempo estudiando para no aprobar ni la mitad y es que no se me daba bien.. lo único que aprobaba eran idiomas y cosas varias que..¿no? pues mira dije, paso, se acabó (RISAS) ¿ a ver que hago yo con mi vida? Y me deprimí mucho. Sí. Y... tuve que hacer de nuevo selectividad , hice..... bueno pero me da también, es que se habían acabado todas las específicas y todavía tenía un siete con algo, y para a ver, para quedarme..para venirme para aquí si que me daba la nota incluso para trabajo social y también me daba para...para periodismo CEU pero como yo pensaba quedarme en Canarias y todavía no tenía nada claro en mi vida, pues, dije voy a hacerla de nuevo, la hice, subí un montón la nota y lo que me pasó fue que dije, al mes de hacer la PAU dije: espérate un segundo ¿ yo donde voy a ir? (RISAS) Tenía a mi madre aquí y yo estoy allá sola y mi familia básicamente es eso, mi madre, bueno, tal y cual... ¿para qué voy a esta aquí en Canarias sola si llevo todo el tiempo deprimida? Y fui y dije bueno pues.. por intentarlo...y.. puse, pues periodismo y puse también trabajo social porque dije no voy a estar otra vez ni en económicas en plan como ADE ni nada de eso ni voy a meterme para letras puras como derecho y la bla bla bla porque no. Porque derecho se me hace muy pesado y como ya tiene un poco de tablas sabes como más o menos vas las cosas. Entonces dije , mira trabajo social por si acaso , básicamente. Fue un por si acaso ahí que estaba más (RISAS) mira no voy a entra ahí seguramente (RISAS) pero ¿ qué pasó ? que mi universidad no mandó mi expediente..no me lo mando y yo bueno, ya está ya soy una nini y me volví a deprimir y al final nada me. ..cuando me aceptaron estaba aquí. Yo tenía mucho miedo al entrar porque dije, me voy a volver a equivocar de carrera, ya es la segunda, voy a hacer otra más seguramente, nunca voy a entrar en periodismo y bla, bla, bla.. pues al final me enamoré de la carrera. Y.. considero que en dos meses que llevo aquí o tres que ya no me acuerdo, (RISAS) pues he aprendido muchísimo más que lo que aprendí en turismo en dos años. He conocido a muchas personas que me están haciendo mucho mejor que las personas que conocí en Turismo. Y... al final pues.. en el círculo que ha sido mi vida desde bachillerato hasta aquí.. pues me siento mucho más completa en esta carrera y siento que en un futuro puedo llegar a más gente y siento que estoy encaminándome así que sí, me voy a quedar aquí y la voy a acabar. ( RISAS) También un poco ya porque estoy picada con(( )) de las carreras ¿no? o sea , segunda carrera , todo fatal.

32: Pero qué te paso con periodismo , o sea periodismo no entraste aquí tampoco.

37: Que no mandaron mi expediente.

33: Jo.

(RISAS)

37: Cuando pedí el traslado de expediente, se olvidaron y yo.. existo, pero no, al parecer .. bueno tuvo que venir mi madre porque yo estaba de viaje , estaba en Argentina, porque mi familia es de allí y tuvo que venir mi madre en plan , emplean, toda nerviosa, que mi hija ¿ qué va a hacer? no sé qué y al final nada pues eso que quedé de rebote aquí. Yo con un montón de nota y mi madre en plan ¿y ahora qué hacemos con tu nota?y yo, pues nada enmárcala porque otra cosa.

(RISAS)

37: Pues sí y me quedé muy (desmejorada), la verdad, al principio venía aquí pues como que sin ganas, pero nada fue poco a poco.

34: Yo también entré sin ganas. Yo llegué el primer día bastante decepcionada. Es como, jolín todo lo que he luchado en bachillerato para luego al final ni siquiera entrar en lo que quiero.

37: Exacto.

34: Igual que ha habido gente que ha entrado con un montón de ganas. A medicina ha entrado una compañera mía que saca unas notazas. Bueno, ha sacado unas notazas siempre desde que la conozco. En medicina, estaba super emocionada y ahora ha ido a así ( hace un gesto de ir hacia abajo ) y yo al contrario he ido así ( hace un gesto de ir hacia arriba) Cada vez que estás aquí te va gustando más y más más y más y personas que están haciendo lo que han querido toda su vida.

32: Y luego no les gusta.

34: Y está: es que estoy con programas informáticos y están cada vez así ( hace un gesto de ir hacia abajo ) y están a esto de dejar la carrera y llevan un cuatrimestre.

31: Yo entré con miedo igual pero con miedo de ...¿ me va a gustar o no me va a gustar? porque claro sí, yo tenía claro que me quería dedicar a esto pero luego a lo mejor no....y es como.. son cuatro años o sea que yo ya.. a ver que soy joven pero que no estoy para perder más años (RISAS) porque ya perdí unos cuantos y es como, vamos a ver céntrate. Y.. pero vamos, de momento me está gustando bastante.

35: Yo entré al contrario , yo entré diciendo, guau voy a hacer el primero y luego me cambio porque seguramente no va a ser mi carrera, seguramente no va a ser lo que me gusta y bueno ahora pues, al final ,la verdad es que estoy dando asignaturas que me parecen muy interesantes todas y algunas me gustan más que otras.

(RISAS)

32: Yo es que por ejemplo , yo iba a hacer... a mi mis padres miraron para meterme a medicina en la privada. O sea , hacer primer año en la privada y luego cambiarte a la pública. ¿ Qué pasa? ¿ Qué haces?

34: Para irte a la privada tienes que estar como mínimo dos años.

32: No, antes era uno. Pero es que ahora han cambiado la ley y ahora no te puedes cambiar de la privada a la pública. Imposible de ninguna de las maneras.

34: Tenía entendido que eran dos.

32:Tienes que acabar toda la ....No yo es que tengo una amiga que lo hizo así .. Hizo primero en la p..., pero hace dos o tres años, primero en la privada y luego te cambiabas. Ahora si te quieres cambiar tienes que seguir sacando la nota que te piden, entonces claro es imposible. Te gastas veinte mil euros un año y al año siguiente no te vas a poder cambiar y yo en mi casa no se podían permitir pagarme seis años 20.000 euros, entonces ...

34: Yo también he decir en tu favor (MIRANDO A 32) que yo lo que he siempre he querido hacer es antropología física y de la evolución humana que únicamente se impartía en Tarragona o sea que si esa carrera se llega a impartir aquí, yo aquí no estoy eh, pero ni en Terapia ni (RISAS) ni en ningún otro sitio. Esa era mi, mi pasión, una carrera que tengo que.. y además que pienso sacarla aunque tenga cincuenta años, que es algo que quiero hacer porque me encanta. Ya no por el trabajo sino por el conocimiento. Y luego aparte ya buscabas carreras que te fueran a gustar y llenar pero.... profesionales, ya como trabajo. Y yo tengo claro que si esa se hubiera impartido aquí en Madrid yo no había hecho... pero claro , como no se imparte dije , fuera, tenemos que buscar algo nuevo. Y ya salió eso, pero en tu favor decir también eso. Que si llegara a haber antropología yo no estoy aquí,

32: Yo creo que no eres la única.

34: Pero ni en terapia ni en ningún sitio porque además antropología tampoco es una nota que digas (SEÑALA CON LA MANO MUY ALTO)

37: Yo lo que me he dado cuenta desde que estoy aquí es que muchas personas estamos que como que un poco de rebote en la carrera.

33: Yo..

37: Por el hecho de.. Ah perdona (MIRANDO A 33)

33: No, no, no.

37: Por el hecho de que hemos llegado de una forma u otra pero siempre con la misma finalidad: al final todos queremos ayudar. Todos queremos (()) ser, o sea formar parte de una sociedad justa ¿ sabes? y ... al final terminamos de alguna forma u otra agarrándonos a la carrera porque nos enamoramos de.. lo que podemos hacer al final. Yo creo y porque creo que .. cuando vas a clase, yo por ejemplo en antropología, yo disfruto mucho esas clases.

34: Yo también.

37: Disfruto muchísimo en antropología. Y eso que yo ya.. yo ya la di y todo eso pero no sé, me parece que..que es algo bastante, no sé educacional para nosotros y que nos forma bastante bien.

34: Yo creo que esta es la carrera perfecta para desmontar todo tipo de prejuicios, todo tipo de clichés, todo tipo de ideales, todo tipo de preconociones, todo tipo de cosas que ya llevas aprendidas, al margen de que seas una cosa u otra

¿eh? Todo tipo de estereotipos, porque yo puedo estar a favor de una cosa u otra y darme cuenta de que es completamente contrario. Creo que es la carrera perfecta para hacer eso.

( ALGUNA: Sí, OTRA, yo también)

34: Y de hecho yo siempre he sido la persona que ha intentado hacer a personas que dices pero tú estás.. escuchas lo que estás diciendo.. incluso yo siendo la persona que le decía otra persona ¿ y tú de verdad sabes lo que estás diciendo? ¿ la tontería que estás diciendo? Ahora me he dado cuenta de que no sabía nada. Cada vez que vas dando, sobre todo antropología, bases teóricas...mmm bueno, derecho... es práctico pero... ..te vas dando cuenta que , que que realmente no tenías ni idea del mundo y que todo se te está desmontando completamente. Yo creo que también el estar tan cerquita de políticas, creo que también influye de alguna manera.

37: Sí.

34: Que ya no solo te forma como persona sino te va formando ya también otros ideales...

37: Sí, sí, porque es que incluso.. yo por lo menos, en mi opinión, cuando yo entré aquí y empecé hacer amigos aquí y demás y todo eso.. empecé a conocer gente de políticas y al fin y al cabo es como que empiezas a hablar con uno o con otro y uno y empiezas a compartir tus opiniones, o sea sus opiniones, perdón y.... te van llenando de conocimiento indirecto, o sea es que de una forma u otra terminas enriquecido, por lo menos yo aquí.. y yo, yo iba a turismo y yo terminaba con dolor de cabeza. Sin más. Y es como que cada vez que comparo una cosa con otra, yo es que me siento super bien aquí, en serio, o sea es como que, poco a poco como que voy creciendo y como que mi objetivo al final no va a ser solo sacar la carrera, que también, sino más bien el hecho de terminar siendo una persona pensante ¿ no? una persona que pueda razonar de una diferente forma, que pueda terminar .. no siendo revolucionara sino más bien .. alguien que pueda intentar ayudar a un cierto número de personas y pueda llevar muchas manos ¿no? no sé. Ese como que es mi objetivo al fin y al cabo.

35: Yo también creo que trabajo social .. la gente piensa que era por ejemplo solo servicios sociales , algo que jo.. y entonces lo tenía.. entonces la gente no sabe realmente lo que es , entonces yo me he dado cuenta que trabajo social... yo sabía mucho.. ya había investigado antes más sobre la carrera y sabía más cosas pero también he visto que ... no solo se dedica a.. a ciertas cosas sino que hay muchas cosas más a lo que se puede dedicar y a mi me ha parecido muy interesante.

34: Yo también empecé super mal ,con esa misma idea porque mi tía estudió trabajo social y de hecho no ha trabajado nunca de trabajadora social porque dice que no encontraba trabajo, dice que si no te sacabas una oposición no...y yo también iba un poco con el...ffff jolín es que a lo mejor me estoy metiendo en una carrera para trabajar de algo en la que no voy a encontrar trabajo y también entré con un poco la... también por eso entré con el bajón pero...una vez aquí.. Y además yo le cuento a mi tía todo lo que hago, que si proyectos , que si actividades, que si tienes que hacer un trabajo y te vas a tal sitio a investigar, en antropología me imagino que lo estaréis haciendo.

32: Sí.

34: Que te tienes que ir a no sé que sitio, que tienes que hacer un trabajo de no sé qué (RISAS)

(PARECE QUE 36 HACE ALGÚN COMENTARIO SOBRE QUE ELLOS NO)

32: Nosotros sí, nosotros sí.

33 y 36: Nosotros no

37: Es que nosotros no hacemos nada.

(OTRAS : no, no, )

33: Es que no viene

ALGUNA: Ah vale

34: Es que tengo la suerte de tener una profesora muy , muy, muy..

32: Nosotros tenemos a F. y nos ha mandado un proyecto.

34: Es un trabajo..

37: La nuestra también es muy buen lo que pasa es que...

31: Pero las prácticas no...

34: Es una trabajo etnográfico y tú te vas a algún sitio a..

33: A nosotros nos manda hacer comentarios de texto y cositas de esas.

32: Pero nosotros por ejemplo tenemos a F. y nos manda comentarios y nos ha hecho hacer el trabajo ese para final de curso. O sea, hay que empezarlo ya, son cinco o seis días consecutivos tomando notas de todo lo que ves en un sitio.

34: Eso creo que también lo hacen en el A.

32: En el metro, en ... no sé, sonde quieras.

34: Sí, y yo creo que te..

31: Es interesante pero... nosotros no lo hacemos.

(RISAS)

34: Sí porque luego tú además ya te vas orientando mucho. Yo por ejemplo me he metido con mis compañeras, bueno con mi compañera en un... en el.. primero en el centro de adicciones de la Comunidad de Madrid y luego en unos talleres que hace la COMA que son de arteterapia en la que los propios drogodependientes hacen terapia mediante el arte.Y la verdad es que es.. brutal. Y tienes contacto directo . O sea que ya por lo menos vas teniendo una base de la que dices... esto es con lo que me voy a encontrar y.. me gusta. No es algo que me asuste. Me gusta. ... Yo creo que..

33: Que yo de lo que habías dicho antes de que aquí hay mucha gente y parece que... no estás en tu sitio . Yo lo que veo es que cuando entré , yo tenía miedo porque veía grupos juntos que se conocían de antes.

OTROS: Sí, sí, es verdad

33: Yo sola y yo decía ¿ ahora qué hago? porque claro hay, en mi clase, no sé en la vuestra, hay un montón de gente de *integración*.

VARIOS: Sí, sí.

33: Y van todos juntos.

32: Y se conocen. No, nosotros mucho...hay mucha gente de integración pero no que vengan juntos .

(HABLAN VARIOS)

34: En mi clase empiezan a saludarse y..

32: Nosotros en clase hay gente que viene del mismo instituto.

35: No, es que no solo eso.. Yo tengo una en clase (F. y L.)

32: Pues eso, viene del mismo instituto.

35: Pero es eso que se conocen de pequeños desde toda la vida y yo..y yo, pues yo, yo entro sola.

32: Yo no conocía a nadie.

33: Sí, sí , yo igual.

37: Yo también entré sola.

34: Yo también.

37: Y encima yo no había venido a la presentación.

35: estaba en plan.. como..

VARIOS: : no, yo tampoco

31: Yo entré una semana tarde porque estaba malo.

37: Sí , me acuerdo.

(RISAS)

35: Yo el primer día llegue tarde..

37: Yo también y entré en plan,..a ver estaban , o sea yo entrando por la primera puerta en plan la grande y yo: ¡ay madre! ahora pasar por en medio de todas esta gente que no sé quiénes son y ¿ por qué están todos juntos ? ¿ qué pasa aquí? ¿ cuándo días me perdí? o sea (RISAS) Y de repente era... estaban todos juntos sí..

32: Sí, había mucha gente que ya se conoce.

34: Y ya no eso sino que es que en la presentación de repente tú ves como la gente iba llegando, se iba a agrupando en núcleos.

33: Sí.

34: Y era brutal. O sea tú lo veías desde fuera y era como...

36: ¿ A dónde voy?

34: Y tú estabas , a ver dónde me meto (RISAS) porque además yo nunca he sido una personas de acercarme y hablar. ¡hola ! ¿qué tal?.. no , nunca (RISAS) .Entonces la gente empezaba a acercarse y yo estaba como..

33: Yo al principio no, luego ya ..

34: Y lo primero que te dicen es no, busca compañeros que te dejen apuntes, con los que trabajar bien..

32: Buscar parejas de estadística.

(RISAS)

34: Búscate bien, búscate bien los compañeros porque luego a lo largo de la carrera te van a ser muy útiles y todo el mundo se estaba haciendo amigo de todos y yo estaba como...(RISAS)

32: Yo fue cuando dijo M.hay que hacer las parejas de estadística (ALGUIEN: y van a ser para todo el curso) Y yo miraba así y decía, pero si no conozco a nadie ¿ qué pareja voy a hacer? y de repente se me iluminó porque una chica era de C. y yo vivo en M. Y me dice ¿nosotras? digo , mira , ya está. Simplemente por cercan.. y se me iluminó y la verdad es que... buena pareja pero... o sea era como....

34: A mi eso me pasó porque todo el mundo estaba ya emparejado.

32: No, nosotros no, nosotros..

37: Yo fatal, yo fatal también. Yo me tuve que ir de viaje .. encima es que me.. combiné dos viajes seguidos esa semana. Fue como..la primera semana ya tenían...estaban todos haciendo sus parejas, no sé qué, yo voy a Italia, vale. Siguiente semana estaban ya haciendo todos ya formados, ya no sé qué, no sé cuántos y yo en plan, mira ¿ quién queda libre? nadie diciendo nada y yo, vale. Llego, me voy a Canarias, vuelvo y ya todos emparejados, ya entregando prácticas.. no sé qué , no sé cuántos y yo así.. ¿ qué hago ahora yo? y de repente me aparece una chica que, S. que me aparece ahí y me dice, mira ¿estás sola ? y yo sí y yo ahora, bueno, hago las prácticas yo, por cierto,

(RISAS)

33. Bueno, yo las hago yo porque P. viene de un año de ESO y no tiene ni idea

36: Mi pareja ha dejado la carrera así que no sé qué es peor.

(RISAS)

32: A, ¿estabas con A.?

36: Sí, ¿ la conoceS?

32: Sí de G.

36: Pues sí ha dejado la carrera.

32: O sea iba a mi instituto me refiero, allí en G. Y no lo sabía, vamos me lo han dicho antes pero...

34: Mi compañera es que trabaja mucho, entonces como...

(HABLAN VARIOS)

32: No mi compañera y yo sí trabajamos las dos porque encima ella viene de sociales y entonces claro hay cosas que yo en ciencias.. ni las he tocado y ella las ha dado en sociales, entonces más o menos...

34: Mi compañera..

32: Y yo luego me como mucho la cabeza y ella no se la come tanto, entonces al final entre las dos, sacamos las prácticas.

34: No mi compañera es que es mayor y trabajo por las tardes, bueno es mayor, que no ha entrado por bachillerato, por lo de los cursos...o por.. entró que ella estaba haciendo su trabajo y no le gustaba y se metió a estudiar porque quería, entonces nosotros estamos obligados como un poco a adaptar los horarios porque como ella curra por las tardes.. siempre, de hecho, los martes cuando acabamos a la una son para las prácticas de estadística, siempre. Todos los martes a partir de la una práctica de estadística. Porque si no no podemos quedarnos pero sí tengo la suerte de tener una compañera que..no se me va, es trabajadora, (RISAS) Así que, pero fue un poco así fue, dije en alto, vaya, me he quedado sin pareja y me dijo ¿ no tienes pareja? dice ,no y digo, pues vale , pues conmigo. Dije , ah vale, (( )) (RISAS) Y así fue, en el segundo.

32: Sí , lo de las parejas fue un poco así como, no te co.. porque había gente que sí, que se pusieron ya porque (HABLAN VARIOS) entonces claro.

MODERADORA: Y comentabais que.. mmm.. que los de integración hacen piña.

(MUCHOS : si)

MODERADORA: Y se sigue...sigue pasando

32: No es que hagan piña sino que como ya venían juntos , yo por lo menos los primeros días como vienen juntos, entonces.. hasta que..se abren un poco, porque claro, ellos vienen juntos y dicen pues ya, ya conozco a gente y no estoy tan vacío pero ahora no, no es que en clase la gente de integración no...pero al principio tampoco.

35: Al principio sí porque yo por ejemplo.

31: Yo como hablo con todo el mundo...

(HABLAN VARIAS)

32: Pero ahora ya no.

35: N. y, J. son de integración y ya no están ..

33: En nuestra clase sí están juntos.

31: A mi por ejemplo no me pasó. Yo llegué una semana más tarde porque tuve una gastroenteritis muy... (RISAS) y cuando llegué como no conocía a nadie dije , bueno, pues me siento aquí y ya se acercará alguien. (RISAS) Y me senté y se sentaron todos los de integración. (RISAS) Y claro pues yo me he juntado con ellos pero yo no hice integración ni nada y sí que se conocen pero a lo mejor vienen dos de un lado, dos de otro, otros dos de otro (37: :sí) y sí que se han juntado luego todos. Pero vamos que sí que hacen.... no.. no piña, sino que como han hecho lo mismo parece que se... Y también por ejemplo en... en nuestra clase es como por edades (ALGUNOS: sí) Porque también son más mayores y como que nos hemos juntado ahí.

37: Los más mayores sí.

31: No sé porqué pero ha pasado eso ..

32: En nuestra clase lo de las edades no porque yo de hecho soy la más pequeña de mi grupo.

34: Mi compañera la más mayor, que tiene 30 años casi.

32: Yo tengo 18 y soy la más pequeña entonces..

33: Yo también acabo de cumplir 18

31: Hombre yo me hablo con todo el mundo, por ejemplo, noto que... no sé.. somos muchos pero tengo relación con..

34: En mi caso sí que empezaron juntos pero luego ya.. de hecho me voy con tres compañeros de integración me voy yo a casa porque viven uno en Fuenlabrada, otro en Humanes y vamos seguidos entonces..

33: Pues en nuestra clase sí que siguen juntos.



36: Sí.

33: Porque se van de fiesta y todo y salen..

36: Y salían antes de empezar la carrera, o sea sea creo que se conocían de antes.

31: Si es que...

37: Es que no sé yo creo se..

37: El *estanqueo* me encanta..

36 ¿cómo?

37: El "*estanqueo*" me encanta.

(RISAS)

31: Hay cuatro , hay cuatro que se sientan juntos.

37: No es que un día todos sentados y dijeron:(( )) os acordáis el día que fuimos a tu casa no sé qué de fiesta y estaban todos ahí y yo en plan..joder ya se conocen y era al principio de curso ¿sabe?

31: Sí pero porque hay cuatro A. S., A. y E. iban juntos.

36: Claro, pues sí, pues lo comentamos..

MODERADORA: Pero aparte de eso , ¿tienen actitudes diferentes respecto a la carrera?

TODOS, No, no, no, qué va

MODERADORA: Conocimientos o se nota que tiene unos conocimientos..

31: Yo sí que a veces hablan de cosas que

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)

(ALGUNOS ASIENTEN)

32: Hay veces que sí que hay ejercicios y cosas de esas que ellos a lo mejor ya han tenido que hacer o ya han tenido contacto porque ellos han hecho prácticas, entonces sí que hay cosas que ellos dicen que tú estás como..

31 Y OTROS: sí

32: u n poco verde , sobre todo los que venimos de cien..yo por lo menos que vengo de ciencias encima me noto todavía más verde que los de sociales.

(VARIOS: sí, sí)

34: De hecho, lo primero que te da miedo es economía, ves que tienes economía y ves que tienes estadística y dices ffff

33: Yo cuando empezó la de derecho y alguien más, no sé quien fue a hablar que si es.. ahora voy a decirlo en latín para los que hayáis estudiado humanidades y yo..

37: Ay, yo estaba en mi salsa.

(RISAS)

31: Yo es que tengo un popurrí de, de conocimiento aquí (SEÑALÁNDOSE LA CABEZA) porque (RISAS) en cuarto de la ESO, por ejemplo, me metí en letras, luego bachillerato lo hice de artes.

(RISAS)

33: Y luego te hablan de los griegos

32: Sí y había gente que tan.. tal porque claro lo han dado en filosofía en segundo y yo no sé qué y yo miraba así como diciendo, pero si yo en filosofía en primero di dos temas.

31: Sí, yo hay a veces que..

37: Yo que me he comido todas, todas la humanidades en plan.. lo más puro de las letras , lo tengo yo dentro si cabe.

35: Yo igual.

37: Es que dicen algo en latín y es como que yo. (LEVANTA LAS MANOS)

32: Yo no.Yo es que vengo.... (HABLAN VARIAS)

35: Y a mi igual porque además latín y griego es.. me encantaba siempre.

37: Y a mi.

35: Me encantaba, entonces digo, bua.

34: En cuanto a tu pregunta se nota en bases. (DIRIGIÉNDOSE A LA MODERADORA)

31: Sí.

34: En bases teóricaS cuando hay algún proyecto o cuando se habla por ejemplo del tema integración o el tema disciplinas o el tema.

31: Sí, sí

34: o el tema..

32: Lo han dado.

34: Intervención.

36: Sí.

31: Sí porque por ejemplo...

34: Pero es verdad que también te da una mirada diferente porque como no es trabajo social sino integración social y se habla mucho del resto de disciplinas... educación social...eee los animadores no nunca sé cómo se dice ese grado pero que te ofrece diferentes mirad33: no, pues nosotros en integración por ejemplo en vez de hacer esto pues lo hacíamos de esta manera y lo veíamos de esta forma, así que tampoco creo que...

31: Sí que tiene más conocimientos de algunas cosas.

37: Sí.

31: Un poco en plan.. no sé como se llama ahora mismo.. o sea lo de los cuadradillos y circulitos..

33:.. el "genograma "

(RISAS)

33: Si pero nosotras también lo hemos hecho.

32: Nosotras lo hemos hecho en biología.

31: Yo eso no lo he hecho en la vida.

37: Ni yo.

31: Y ¿ qué es eso?

33: Arbol, árbol genealógico es que genograma...

31: Sí pero empezar con los triangulitos y claro y yo lo ponía en el centro y decía, y decía pero yo no he hecho en mi vida( hablan varias, risas) y me quedé un poco....me lo puedes explicar.

33: Yo también creo que se nota porque hacen., ahora hicimos un trabajo para bases y no sabíamos cómo plantearlo, estábamos todos como ¿qué hacemos? y llega uno de integración y dice: eso es muy fácil, hacéis este punto, este punto , este punto y ya está. Y dice, es que esto lo hice yo en integración. Y nos quedamos (RISAS) ah vale y nos hizo el trabajo entero.

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)

32: Se nota en cosas así.

31: yo con mi compañera de bases.

35: Y a lo mejor algunas anécdotas que cuentan...

32: Vale que a lo mejor pues eso han hecho prácticas y cosas así, por ejemplo hay una chica en nuestra clase que hizo, hizo integración y luego ha estado trabajando aparte, o sea cuando acabó las prácticas empezó a trabajar en un centro de menores. Entonces pues sí que hay veces que preguntan cosas y ella te lo.. y ella tiene más tab pero porque claro es que ha estado trabajando entonces.. también sabe lo que es pero como tal....

34: Y jolín que también te machacan mogollón con no no no, tienes que el bachillerato. Si quiere hacer universidad, tienes que hacer bachillerato porque el bachillerato es lo que más te va a preparar porque es precisamente para eso. Y luego llegas aquí después de haberte comido dos años de bachillerato y dices: si es que no sé na.

(VARIAS ASIENTEN)

34: Ves a gente de integración que tiene muchísima más idea, o de ciclos formativos, que tienen muchísima más idea que tú y luego dices me he comido un bachillerato que me han machacado todo el rato que si no hago bachillerato, que si no hago bachillerato la, la universidad no. Y luego te das cuenta yo creo que..

37: Total.

33: A lo mejor nosotros tenemos por hacer el bachillerato otra forma de hablar o de expresarnos. Porque tenemos distintos, nos han enseñado muchas cosas de .. lengua...expresarnos..

34: Hombre, eso sí.

32: Yo es que en bachillerato lo pasé muy mal porque yo venía de un instituto bilingüe. Yo desde tres años he dado todo absolutamente, todo menos lengua y matemáticas en inglés. Claro, yo llegué a bachillerato y yo me acuerdo de biología me dice, dime esto y digo.. yo te lo digo pero en inglés y me dice, no, digo, pues es que no me lo sé, o sea es que no me lo sé. Entonces me costó mucho, me costó más hasta que me adapté a aprendérmelo en español. Cosas que yo me tendría que tener que haber sabido en español, yo no me las sabía.

34: Pero tienes una base de inglés buena.

32: Sí, no, en inglés vamos..(RISAS) de hecho me planteé...

MODERADORA: ¿Tenías todas claro que querías ir a la universidad o.. ?

TODAS : Yo sí, yo sí.

31: Yo no.

34: Bueno cuando vi crudo el bachillerato dije: bueno a lo mejor, me saco bachillerato y me compensa hacer un grado superior para subirme la nota y luego convalidarme algunas.. pero luego ya una vez ya que comí el bachillerato dices mira, un empujón más, sacas la EVAU y te metes directamente.

32: No yo sí tenía claro que bachillerato y universidad desde pequeña.

VARIAS: Sí.

31: Como dice 34.yo era el típico ¿qué hago con mi vida? (RISAS) Estaba en bachillerato y estaba: bueno estoy en bachillerato pero no sé voy a ir a grado superior o a

34: Universidad

31: Y estaba en plan.. y luego quise ir a universidad pero no me cogieron y dije pues grado superior. (RISAS) y pero bueno..

34: Bachillerato también es que te hace un poco así, porque no tienes muy claro que quieres hacer una cosa, te metes, ves que vas de pena..y luego dices bueno pues un grado superior a ver si voy mejor, luego dices, no ya me compensa más ya que estoy.. te baila...

32: Es que dices: ahora un grado superior dos años, igual luego a los dos años hay asignaturas, porque yo por ejemplo, dije, hago un superior si me puedo meter luego a medicina, no te convalidan nada. Y dije,ffff voy a perder dos tc ...no es perder. pero yo para mí era perderlo porque yo no iba, a mí no me gustaba enfermería ni me gustaba..nada más. Entonces yo sí que los iba a perder y dije: ¿qué hago? ¿me meto y pierdo dos años o ya me arriesgo y a lo que me da que me guste con la nota que tenga? Entonces es un poco....

37: Yo siempre he sabido que quería universidad por ejemplo, lo que pasa es que... a mi los dos años de turismo me jodieron tanto que.. yo.. antes de entrar a la universidad dije, seguramente lo que voy a terminar haciendo es terminar de azafata o alguna cosa de estas que (RISAS) nada que ver con mi vida porque sinceramente como que mm perdí mucha confianza en lo que yo era estudiando y aun hoy tengo un montón de miedo, por cierto, porque es como que ffff me va a salir todo como en turismo , tengo como el reflejo del turismo aquí todo el día ¿sabes? entonces si es verdad que quiero hacer la universidad y quiero, perdón quiero hacer unos estudios universitarios y quiero terminarlos pero sin embargo sigo con el miedo de ¿qué mierda va a pasar cuando acabe yo esto? o ¿ voy a acabar? o ¿sabes? el hacer, o sea el equivocarte que a mi siempre me dijeron, no pasa nada si te equivocas, el equivocarte te puede influir de tantas maneras que .. pues en mi opinión es super doloroso¿sabes? porque.. es como.. a lo mejor vale estás bien en los primeros meses de la universidad y todo el rato pues estás diciendo venga, voy a acabar esta carrera, voy a acabar esta carrera, voy a acabarla, voy a acabarla, voy a acabarla , voy a acabarla y así no.. te estás haciendo daño a ti misma. Entonces ahora tengo pues.. esta desconfianza de ¿ qué va a pasar con mi carrera? ¿no? y me quedo un poco que no.. no confío en mi misma a la hora de estudiar pero bueno , que sí, que siempre he querido carrera. Solo que ahora estoy...

(RISAS)

35: Yo por ejemplo creo que con esta carrera tengo muchos subes y bajas. Algunas veces digo, esta es la carrera que quiero hacer, tengo que hacer esto , no sé qué. Y algunas veces digo... no sé si tendría que hacer esto, a lo mejor tendría que cambiarme porque a lo mejor no es lo mío, no sé. No sé, yo tengo muchos subes y bajas. Mas subes pero ..

(RISAS)

33: Yo no... o sea , a ver, yo es que he querido ir a la universidad pero también tenía, porque como yo quería algo sanitario, así más relacionado con eso. Pues yo había dicho, pues mira, mm si no.... consigo nada que me guste, porque yo cuando me dieron las notas, teníamos me parece que era un mes o quince días para mirar lo que queríamos.

32: Sí, nada.

34: Sí.

33: Y yo lo entregué el último día. Y mis padres ¿ lo vas a mirar ya? Y yo... sí. Y ahí estaba en la mesa y yo no lo miraba. No miraba las carreras ni nada porque es que no, no, no sabía qué hacer. Y a mi siempre me han dicho como.. ah tienes que ir a la universidad, no sé qué , pero sin obligarme, porque mi abuela no le dejó ir a mi padre , entonces mi padre dice, tú haz lo que quieras. Y.. y nada y al final entré pero yo iba a hacer si no me gustaba nada el grado superior de laboratorio, de.. laboratorio biológico. Y al final dije, bueno, pues voy a la universidad por probar, por la experiencia y todo esto. Y me sentí un poco presionada también si iba o no, porque en mi familia nadie ha ido a la universidad, ni tíos, ni... mis padres , ni nadie ; y tengo un primo más mayor que yo que lo único que ha hecho en su vida ha sido repetir y no saber qué hacer y al final acabó en una grado medio por ahí “perdío”. Entonces toda mi familia es como que ...

34: ...que pone las esperanzas en ti.

33: (ABRE LAS MANOS Y LOS OJOS) Y yo ¿ por qué? Y yo cuando entré aquí no lo, no veía mucho cambio porque siempre dicen : es que en la universidad no tiene cercanía con los profesores , no sé qué. Y yo lo que he visto es que yo hablo con todos y a mi me tratan bien.

34: Y te conocen. A mi me pasaba lo mismo.

33: Entonces yo no he notado tanta...distancia ni frialdad en ese sentido.

34: Pero yo creo que también es un poco la carrera ¿eh?

37: Sí.

34: Y también creo que es un poco los profesores porque hay personas que están haciendo otras carreras y mm...por la tarde, por ejemplo, como estás vosotros, yo soy de mañanero vosotros sois de tarde, que son 115 y vale, eres un asiento. Y ya está, pero yo hablo con profesores, ¿tú eres X?¿no? sí. Ah tú eres la que enviaste tal , ah si. me acuerdo de tu trabajo que ponía no sé qué, no sé que, no sé cuántos. Dices : coño , me conoce. Perdón.

35: El de antropología lo hace..

34: Dices te conoce y es algo que también ...

33: Yo es que no he notado el cambio por eso mucho y la gente cuando te dice ¡es que eres universitaria! es que no sé qué y encima vas a la complutense ...no sé qué. Y toda mi familia así y yo en plan de sí .....

32: ¿y?

33: Y bueno y qué (RIÉNDOSE).

32: No pero lo de los profesores , yo tengo una amiga que está haciendo ingeniería naval en la politécnica y claro son en clase ffff .. todos, o sea es una clase de estas gigantes y está la clase llena y se acercan a decirle al profesor no sé que y te dice, sis, sí , 'sí , sí, me pides una tutoría me mandas un correo y punto. Luego le preguntas y te dice ¿ y tú quien eras? y dice tía es que yo estoy ac.. claro en el instituto pues los profesores más tal y es que allí eres una.. el alumno es el alumno tal, porque además les dan numeritos para los trabajos y todo y dicen , eres el alumno tal. Dice ya está, dice , no se preocupan tampoco ni en... y yo eso por ejemplo, yo también venía, porque a mi mi profesor de, mi profesor de biología era mucho de.. es que en la universidad esto no sé qué, es que en la universidad ..

34: No vais a tener a los profesores detrás vuestra para preocuparos, no vais a tener a los peroles que os van a hacer..

32: Y luego llegas aquí y no es tan.. radical como te lo pintan.

34: Eso sí es verdad.

VARIOS: Pero yo creo que es la carrera.

37: Exacto es la carrera y es el .. el hecho de estar aquí con los diferentes profesores que hay aquí. Porque a mi en turismo no me pasó. O sea yo en turismo era X para dos o tres, pero para todos los demás era pues... alumna 145, no sé por decir algo. Pero...en serio es que nada, super frío todo . Ibas a una tutoría : ¿ y tú quién eras? y yo pero que vengo por la tarde, llevo ya dos años ¿sabes? con tu misma asignatura que me tienes que conocer: que no, que no me acuerdo de ti y yo mm..

35: Eso con antropología, por ejemplo, con Barbosa, siempre antes de que alguien hable dice: pero tú como te llamas (VARIAS: Sí) y se preocupa.

32: Y se intenta acordar de los nombres. (ALGUNA : SÍ) Es más no sé es que también estás en una carrera que tienes que ser cercano a la gente si no...

33: El primer día.. nos quedamos todos a cuadros. El primer día de prácticas va el de Bases teóricas y dice mi nombre, pero así sin mirarlo ni nada, dice, dime esto y yo ....nos quedamos todos mirándole así y dice ¿qué pasa? ¿qué he dicho? (RISAS) Y yo pues no sé.. no le había dicho mi nombre, era del día anterior que pasó lista.

32: Pero también es una carrera que yo qué sé más o menos. Hombre a ver, yo entiendo que de noventa personas es muy difícil aprenderte noventa nombres.

33: Y cuando hay cuatro Lauras , cinco Carolinas.

32: Por eso, pero más o menos yo qué se, que se acuerden aunque sea del trabajo que le has dado.

34: Pero también es el detalle porque hay muchos profesores que lo primero que te dicen es : de verdad, perdonadme si me equivoco con vuestros nombres pero tenéis que entender que yo tengo tantos alumnos y de verdad que lo intento y es como..Ah ¿ que pretendes aprenderte mi nombre? yo pensaba que no te ibas a acordar siquiera de mi cara , claro.

(RISAS)

(SILENCIO, MIRAN A LA MODERADORA)

MODERADORA: También habéis dicho antes lo de la ayuda ¿no? como que en común.. todos..

33: ¿Qué queremos ayudar ¿no?

34: Sí

MODERADORA: Teníais .. y qué, y en qué sentido, ¿qué ayuda? ¿ de qué forma?

35: En plan.. mira es que antes lo ha pasado el teléfono, por ejemplo en un grupo de Whatsup cuando tenemos un trabajo dices e.. ¿ cómo se hacia esto? no entiendo esto. Pues s a lo mejor ayudamos o yo qué sé... cosas así o..

32: No si yo lo.. yo lo veo más, por ejemplo yo iba a ir , yo que iba para médico, como más de que si alguien tiene una necesidad que tú tengas unos conocimientos o unas herramientas para poder aunque sea...

33: ...mejorar su vida

32:... mejorar la vida de esa persona, o sea no tanto... bua, es que ¡yo qué sé! vives en la calle y ... de un día para otro vas a tener un trabajo. No. Pero sí que a lo mejor, que aunque no le puedas sacar de la calle puedas hacer que la vida de esa persona sea más....¡ yo qué sé! que empiece a relacionarse con más gente o que.. cosas así.

33: Pero hay medios para ayudar a la gente

(SILENCIO)

31: Yo creo que sí. Yo lo miraría en plan ayudar a la gente para que no...sobre todo a las personas que han.. por alguna circunstancia no... pues no han tenido una vida... correcta, por ejemplo, yo qué sé, un delincuente o lo que sea. Pues darle una segunda oportunidad. No porque hayas...mm... es que es un poco complicado.

(RISAS)

37: Si esa parte.

31: Esa parte sí. Pero es que yo por ejemplo quiero ir por esa parte. O sea lo tengo claro quiero ir a....

37: Cárceles, prisiones...

31: a.....sí, a prisiones, a centros penitenciarios y a, y por otro lado, pues a colectivos por ejemplo como el de LGTB

37: Yo también, yo voy a tirar por ahí.

31: ...que no.. que es que no se le da visibilidad, o sea.. parece que sí pero es que no. (RIE) Es que no.

37: Exacto. A mi me pasaba también que me discriminaron porque cuando yo era más pequeña, yo sabía que era bisexual y mm... yo vivía en un pueblo y eran todas en plan: entonces que te gustan las tías o los tíos y yo..

34: Estás confundida.

37: Sí.

34: Sí. Lo conozco.

37: ¿ Qué te pasa ahora? Hoy te gustan las tías y mañana los tíos y yo pero, pero, ¿qué vas? , ¿en vez de ir por la acera o por otro lado vas por en medio? Y yo, pero qué pasa en esta existencia.

34: O clichés: tú tienes donde elegir ¿no? entonces si te lías con una chica te puedes liar con un chico ¿no?

37: Sí, sí, cosas así.

34: Dices pero ¿vamos a ver? (RISAS) Que no funciona así , de verdad.

37: Un horror . Es que yo me acuerdo mucho de eso, de que lo pasé fatal. Buena y mi hermana también. Mi hermana es lesbiana, por ejemplo. Y mi madre, o sea, tardó muchísimo en aceptar eso. Porque mi madre es cristiana , es super cerrada y es como...

34: Yo es que esas cosas en mi familia no... bueno, yo tengo una pareja que es un chico, pero yo no le digo a mi pareja, no es que también me gustan las mujeres, a lo mejor un día me presento con una mujer. Yo eso no. Mi familia sabe que tengo pareja y ya está. No, no, no necesito que sepan más. No es una persona no soy muy familiar, no es una familia que te vaya a acusar o te vaya a señalar con el dedo, pero como sí hay ciertas cosas que dices..... no, pues esas cosas no, o sea yo puedo conocer a alguien y decirte vale sí soy bisexual y no tengo ningún problemas en contarte pero si es mi padre...si bueno, quiero mucho a Raul... y ya está, no, no... en mi familia, no sé, prefiero no..no contarles esas cosas.

37: Yo sin embargo.. mi (()), por eso es por una de las cosas por las que quiero ir por homosexualidad. Porque... es que yo vi como me...por ejemplo mi padre insultaba a mi hermana. O sea yo con mi padre no tengo relación ninguna, pero como le decía lesbiana de mierda. Y mi hermana le dijo ¿ y.. dónde está el problema? o sea y.. me acuerdo mucho de esa discusión porque era.. yo era.... de pequeña iba y le decía a mi hermana, a mi me gustan las chicas también y me decía mi hermana, tú cállate la boca porque ahora tengo los problemas yo. Y yo tendría a lo mejor, catorce años, trece.. menos. Y era un problema constante eso ¿no? Entonces a mi lo que me... siempre me ha gustado pues sería en plan..

como, aparte de apoyar a un colectivo en sí, pues yo cuando.. se lo tuve cuando se lo tuve que decir a mi madre, le dije, mira, mi me gustan las chicas también ¿sabes?. Mi madre no lo entendió. Mi padre no lo entendió. Mia abuela no lo entendió. Nadie lo entendió . Es como, entonces que me importa a mí ¿sabes? esta es mi vida y esto es lo que estoy haciendo yo. Y.. no solo eso sino que en las calles, o sea, es que en las calles, muchas veces dicen: (sois gente ) de mierda o no sé qué. Y yo lo escucho.

31: Eso es muy suave. (RISAS)

37: ¿ El qué? (( )) pero es que yo lo escucho, lo escucho tantos comentarios en las gua..perdón en los autobuses.

(RISAS)

33: Te entendemos.

37: Yo, o sea, siempre escucho comentarios y , y es como.....¿sabes?, o sea subiendo además el volumen a los auriculares porque no quiero escuchar nada o sea es como .. estamos en una sociedad tan mala que en este momento por mucho que se diga, estamos cambiando o estamos evolucionando, no , no, perdona pero no, perdona pero casi todas las personas mayores no se dan cuenta de que las personas que pertenecemos a algo de esto ¿no? de alguna forma u otra por nuestra orientación sexual, lo pasamos fatal, porque lo pasamos fatal porque si sales por ahí o no sé qué te van a tachar de cosas y van a decir , pues tú por ser esto haces esto, esto y esto.Por ser bisexual eres una promiscua de mierda.

34: Y también es que si la gente no entiende, explicarle que te gusta tu mismo sexo , imagínate explicarle que te gustan los dos.

37: Exacto, exacto pues..

34: Es más complicado.

37: Entonces pues, yo sí también tiraría por eso , mira por el tema de homosexualidad y también tiraría pues..e... orfandad. Tocaría la orfandad.

MODERADORA: Eso tiene que ver con lo que hablabas tú antes de los prejuicios ¿no?

34: Mucho, mucho.

MODERADORA : ¿Pensáis entonces que las personas que hacen o que quieren hacer trabajo social deben tener algún tipo de características...?

37: No.

34: Sí.

32: Hombre yo creo que no puede llegar a que una persona que sea. (34: Tiene que tener la mente super abierta.) super racista, super homófoba o tal porque es que.. ósea es que no. Es que tú no puedes trabajar..entonces cuando te toque trabajar con inmigrantes ¿ qué vas a hacer? ¿ les vas a poner a caldo?

34: Yo creo que una persona que entre aquí tiene que tener la cabeza muy abierta, mucho.

37: y (( )) a los problemas sociales porque es que hay muchos problemas sociales.

32: No, pero no ya por eso sino porque.

34: Es que aunque tú misma pienses que tienes la mente super abierta.

32: Eso es.

34: Aunque tú misma pienses.. yo pensaba que tenía la mente super abierta, y al hacer por ejemplo el trabajo de antropología con drogodependientes , tú misma te das cuenta que tienes unos prejuicios.

37: Sí

34: Aunque no lo estés discriminando pero solo por el hecho de ser un tema, aunque no digas...yonkis de mierda, ¿sabes? aunque no sea eso, tú ya tienes unas ideas conocidas y cuando haces estas cosas te das cuenta de que no. Aunque no las discrimines.



32: Pero porque muchas veces a lo mejor piensas o como alguien que vive en la calle, pues eso es porque de joven has hecho esto , porque .. y igual era una persona como tú que tenía su trabajo , su casa, no sé qué y por cualquier cosa le han despedido , no puede pagar la casa y se ha quedado en la calle. Y lo juz.. o sea y tú lo ves y dices, pues estás así pues porque eres yonki o porque eres no sé qué.

34: Sí.

32: Y muchas veces estás juzgando antes de tiempo.

37: Pero porque somos (( ))

32: Entonces yo sí que creo que en esta carrera como que te abre...

34: Por eso te digo.

32: El otro día, por ejemplo , no sé si vosotros fuisteis a los talleres estos que estaban haciendo de inclusión y tal que lo han montado en el hall. A nosotros nos bajaron a a que nos lo contaran y te das cuenta de que es verdad. O sea te contaban las cosas y tú dices, tú según veías la foto decías, pues está así por esto y luego te contaban y era totalmente lo contrario de lo que tú estabas pensando.

34: si es que aunque incluso no lo discrimines y aunque no sientas ninguna.....nada negativo hacia ello, pero simplemente conoces una cosa y crees equis cosas(ALGUNA: claro) y luego lo estudias y dices.....

37: Es lo que digo yo que eso es mucho lo que nos han inculcado nuestras familias y no solo nuestras familias sino nuestros institutos y demás.

34: Todo.

37: Porque es que de una forma u otra hemos llegado a conclusiones horribles .

32: Y la tele.

37: Sí.

31: La tele hace mucho daño.

32: La tele hace mucho daño.

37: Es que yo llevo tres años sin mirar la tele y yo por ejemplo abro el Twitter y veo en twitter no sé qué de operación triunfo y yo....y yo ¿donde están las noticias de verdad? ¿sabes? y me pongo a mirar cosas y como que no..

31: No pero es que ni, las noticias de verdad tampoco son realistas.

37: Por eso pero es que hay montones de cosas que ... que nos han llevado a tener esa clase de pensamiento tan.. cerrado porque nosotros eso es lo que decía ella (SEÑALANDO A 34) que tenía un pensamiento.. pensamos que tenemos un pensamiento abierto, que somos abiertos, no sé qué , no sé cuántos y es que somos super cerrados, es que tenemos muchos prejuicios. Vivimos en una sociedad que está super ¿sabes? llena de prejuicios y de malas intenciones dentro de las buenas por así decirlo, no sé si me explico.

34: Incluso el más abierto, el más abierto, porque yo de mi grupo de.. bueno de conocidos, de amigos, yo siempre era la más liberal, yo era la más, bueno liberal me llamaba (ENTRECOMILLA CON LAS MANOS) . Tú eres la más abierta, tú eres la más abierta, pero incluso llegas aquí y te dices...

37: No.

34: No, Incluso el que cree que es más abierto llegas aquí y dices, no, no , ni de coña.

(SILENCIO, RISAS)

MODERADORA: (DIRIGIÉNDOSE A 35, 36 y 33 QUE NO HAN HABLADO DESDE QUE SE INICIÓ ESTE TEMA)

36: Yo quería decir que lo que has dicho sobre los prejuicios ( MIRANDO A 37) y comentarios que hace la gente que es no solo eso, que es que yo el otro día leí en twitter que a una pareja de gays que estaban por el centro caminando, llegaron unos y les dieron una paliza ¿sabes? simplemente por ser gays y es que eso no.. eso es estar puto loco de la cabeza.

34: Sí pero también está super sexualizado porque tú le dices a alguien que eres homosexual masculino.. fuera.. ahora tú dile que eres lesbiana.

37: Exactamente.

33: Es que les pone eso.

32: Pero y por ejemplo yo que .. yo antes vivía en F., toda la vida y por ejem... y yo lo he vi.. el otro día una chica de mi clase lo contaba y yo lo he visto, de tú vas por el centro comercial y..... pasa algún policía..... local y si vas de la mano con otra tía o con otro tío ffff bueno. te lían la de Dios . Y son policías. O sea tú en teoría estás para protegerme de que otro me diga tal y eres tú el primero que me lo estás diciendo. De esos así (HACE CON LAS MANOS EL GESTO DE MUCHOS) (HABLAN ALGUNOS ) Y que vienen a darte charlas de no .. no ser racista, no ser no sé qué y ves al mismo policía que te ha dado la charla tres horas después que ha parado a un chico que va paseando por la calle porque es negro , bueno y le está poniendo...pues hombre

34: Eso también es muy irónico porque yo también vivo en F. y me imagino que dirás el Carrefour , que es el centro comercial (32: SÍ, RIE) Enfrente justamente está la plaza del ayuntamiento y ahí siempre se celebran por... el día del orgullo gay y todo , se celebran un montón de actividades y lo primero que hacen es colgar la bandera. Con lo cual a mi también me parece que es bastante...bastante falso. Que a veces parecen que tiene unas ideas, van super abiertos, super tal, pero como se enfrenten directamente con.. el este.. ya no son tan..

37: Yo, yo en mi pueblo los he visto y de primera mano, porque una vez fui con F.. Fue, vino F.a mi pueblo y.... y tú veías como me miraban a F. y lo que iban diciendo de F.. Porque F.. viste como quiere y hace lo que quiere (RISAS)

33: Para mí es... es que yo soy fan de F. Es que tú le ves y dices.

37: Y yo. Sí,..... vale. Pues se vino por mi pueblo .

MODERADORA: Algunas no cono..... algunas o algunos no sabes quién es F.

34: Yo no

32: Es el chico que va siempre con zapatillas así Adidas

VARIAS: Rosas

31: Y con el pelito largo

33: Sí, pero marcas no lleva, va...

32: Yo sí sé quien es, no pero va.. yo digo Adidas porque son como las Adidas.

33: Él va como quiere.

32: Con los calcetines así más altos..

VARIOS: Sí

37: Pues él, él bueno, él vino a mi ..vino a a mi pueblo, no sé qué ,(()) o sea, comiendo comida canaria no sé qué , no sé cuántos. Íbamos por la calle y era en plan todo el pueblo, encima todo el pueblo, no es por nada no, llenó banderitas y que encima mi vecino de al lado pone el cara al sol todos los sábados.

34: Oh ¡Dios mío!

32: A mí los de al lado también, lo tienen de tono de teléfono.

34: El mío es sólo cuando se emborracha (RISAS) Es curioso.

37: El de al lado, todos los sábados por las mañanas te levantas con el cara al sol y tú diciendo ¿ qué hago ahora con mi vida? ¿me pego un tiro o qué? Pues pasando con la calle con F. y todo el mundo mirando a F., ee... comentarios, escuchando comentarios, en una de las calles escuchando de , mira ese, o esa, ¿qué será? Y a ti que te importa o sea y esas cosas a mí me sacan mucho de quicio, yo porque me enciendo super rápido pero es que dicen, luego esos mismos exactamente es lo que tú dices, que esos mismos van a dar las charlas a los institutos. Los mismos que dan las charlas en los institutos son los mismos que tiene prejuicios.

34 y 32: Si.

37: Pero eso sí vete de la manos con una tía siendo tía.

34: que como se encuentre con la realidad verás.

37: qué verás. Sí, sí, sí, sí.

(SILENCIO)

33: Yo creo que también ... la gente hay... no solo es la gente mayor lo de los prejuicios y lo de ser homófobo , pero también si es la gente joven es porque los educan así.

VARIOS Si.

31: De hecho.

33: Porque en mi pueblo..o sea es alucinante que... mi padre estaba un día en el baño con la ventana abierta, miró por la ventana y hay unos niños así ( SEÑALA CON LA MANO COMO UN METRO DESDE EL SUELO) cantando el cara al sol y sus abuelos son super fachas y su madre y todo (31: Sí, pero ) y los niños allí cantándolo y era...

31: Yo respecto a lo que estás diciendo lo que estoy yo viendo ahora que como dicen que abriendo nuevo camino y..toda esa historia.. que no es así pero bueno.(RISAS) A ver se ha avanzado bastante de hace años pero que queda mucho todavía por... pero lo que estoy viendo es que en las generaciones que vienen ahora después, o sea me refiero a los niños que tiene ahora en plan..trece, catorce años o sea, como que está habiendo un retroceso, o sea otra vez para atrás. O sea tienen más prejuicios que..

37: Nosotros.

31: Nosotros ahora mismo . Como que..... te miran, es que te miran mal (RIENDO) es que , es que, es como...

33: Se creen más mayores.

32: Y hacen comentarios y tal que les miras y dices ¿ pero tú tienes 14 años o...? o sea que no te cuadra.

31: que yo con 14 años a ver a lo mejor por...mentalidad pero yo con 14 años no hacia, no decía esas cosas ni hacia esas cosas.

32: Por eso que no te..

31: Y, y... tampoco la gente... con la que yo me iba o con la que estaba en el entorno. O sea ya no irme sino la gente de mi edad no... no veo que sea así. Sino estoy viendo como un retroceso bastante importante. O sea que no..no sé por qué pero lo está habiendo.

32: Preocupante.

33: Yo creo que a los niños les educan como si fueran más mayores de lo que son y tú lo ves porque a lo mejor yo cuando...iba a sexto de primaria todavía estaba jugando con las barbis y ahora ( algunas asienten) y ahora mi prima está con el móvil ,con las amigas y con novio y tú dices : pues no entiendo nada.

MODERADORA: Pero y en ese sentido pensáis que.... que os lo preguntaba antes, que los alumnos de trabajo social, o sea cuando habláis de que ahora ya hay, que entre vosotros hay menos prejuicios o que estás aprendiendo a tener menos prejuicios, ¿pensáis que es igual en todos los estudiantes universitarios? o que los de trabajo social..

ALGUNOS: No.

32: Yo creo que depende de las carreras.

33: Y de las asignaturas.

32: Porque por ejemplo yo he hablado con gente de derecho y es que no les aguantas. O sea hablas diez minutos con .. no pero sean de una ideología o sean de otra ¿eh?

37: Sí, sí, sí, pero..

32: O sea , hablas diez minutos con ellos y dices, mira, yo no puedo seguir hablando contigo , o sea, es que estás acabando con mi paciencia y con mi ... con todo. Entonces yo creo que es un poco por.. las carreras por las que tires.

33: También las asignaturas.

34: Y porque esta carrera también te abre mucho el ojo. Hay cosas que tú hablas con una persona y no te das cuenta, pero desde que estás aquí, y eso que llevo super poco, hay ciertas cosas que escuchas dices...ffff

32: Sí, pero por ejemplo, Sociología, Políticas son más como nosotr... como trabajo tipo trabajo social y luego vas a ADE que está enfrente y les oyes y dices (SE LLEVA LA MANO A LA FRENTE) yo me voy de aquí, o sea, huyo de aquí. Entonces yo creo que es un poco también las carreras. Por donde te tiran en las carreras.

34: Sí estoy de acuerdo.

33: Y los profesores también porque a lo mejor en económicas te van a encontrar un tipo de profesor y aquí otro. Porque no es lo mismo venir, o sea ver venir a Elvira con su pelo azul (RISAS) con su originalidad ahí que te puede decir cualquier cosa que ver a un señor que va a darte clase con corbata.

37: Sí, a mí me pasaba eso, que yo en Turismo, o sea que yo estaba en Económicas, por lo menos Turismo en Canarias es Económicas puras. Y mm.... todos los profesores venían a mis clases con tacones así (SEÑALA CON LA MANO DIEZ CENTÍMETROS) las chicas...las señoras, con su falda así super no sé qué y de repente los señores con traje, corbata y un maletín. ¿sabes? Y te decían los señores, porque es que era así tal cual, los señores te decían, aquí lo que hay que hacer es vender chicos, nada más. Y tú, qué, entonces qué es lo que.. terminaban haciendo de la carrera, una carrera como turismo, era vender, sin más y para vender me hago marketing ¿sabes? o algo así. Porque otra cosa. Y luego las señoras lo que te decían es que ¡huy, las cosas están muy chungas para todo eh! Pero no pasa nada, nosotros estamos en turismo que tenemos idiomas y ya después de esto podemos ver mundo. Y donde están las salidas de esto, o sea es que al final terminabas siendo un cabeza hueca ahí dentro ¿vale? Y en esas, en esas asignat.. carreras perdón, porque yo tengo amigos de económicas y... los de contabilidad pues están todo el día a su rollo con sus números y historias económicas e historias (!) todo, los de económicas, que si todo el día haciendo balances, haciendo tablitas y no sé qué no sé cuántos, salen de la microeconomía o de la macroeconomía y se perdieron en el mundo. Los de ADE, que los de ADE dicen estoy haciendo esto para unas risas porque no voy a tener trabajo. O sea es que ya está. Esa es la conversación real que hay en esas cuatro carreras. Y es por lo que yo me quise alejar de todo eso, es como, fuera.

33: Es que si estudias ADE luego tienes que tener algo o en plan tu padre o cosas así.

37: Claro

33: Porque si no.....

37: Pero que esas personas no son como nosotros, por ejemplo de cabeza, que era la pregunta original.

32: Pero y también solo tienes que ver como vamos, como vamos vestidos nosotros, por ejemplo, en esta facultad, y como van vestidos en la facultad de ADE.

37: Sí.

32: Es que no hay que irse más lejos, es que no tiene más que ver como vamos vestidos.

31: Yo cuando dije que iba a estudiar trabajo social aquí me decían bueno ya verás tú, lleno de perroflautas.

32: Eso me decían a mí.

(RIEN)

34: Es verdad, es verdad.

32: Todos los perroflautas, no sé qué.

34: Sí pero si dices la facultad porque si dices yo soy de la complutense, dicen ¡hala!

VARIAS Sí

34: Yo soy de la Complutense, ¡vaya!

37: Sí pero dices Somosaguas y se acabó.

VARIOS( Sí)

37: Y (!) allí abajo

32: No, es verdad tú ves como...a ti da igual ponerte un día chandal o venir con un vaquero (31: Sí) Tú ves a los de ADE y van todos los días... (HACE UN GESTO CON LAS MANOS)

31: Pero a mí me ha pasado siempre.

34: Pero aquí como si vienes con una...

31:... porque cuando hice el grado de asesoría de imagen

32: ..como si vienes en bikini.

31: Yo que sé es más..., todo así , yo iba en chandal (RISAS) y me daba igual, pero sí, iban todas así porque eran casi todas chicas, iban todas así, muy monas, muy tal.

35: Si yo recuerdo en plan..... por ejemplo mi hermana estudió ingeniería pero me acuerdo que no estaba .. que coincidimos con un amigo suyo... y en plan estaban hablando de la universidad, yo aun no había entrado y decían, guau (( )) tú, y tú ¿ cómo haces la presentación? todas en traje. Digo sí algunas veces hago las presentaciones en traje , no sé qué y yo en plan...

33: Sí pues yo voy a presentar hoy .. en chandal.

(RISAS)

32: Pero es verdad, es verdad.

MODERADORA: Y el origen social, la ideología política, son factores que pensáis que tienen que ver ¿o no?

37: ¿Con respecto a la carrera?

MODERADORA: Con respecto a elegir la carrera.

32: Yo creo que sí.

31: Sí.

32: Yo creo que alguien muy de derechas, muy facha,.. no se mete en trabajo social.

37: No.

34: No.

32: Por lo menos en mi clase no hay nadie que digas...

34: Y si lo hay no se atreve a..

32: Y si lo hay no.. habla. Eso es.

31: Yo creo que sí o sea que sí afecta lo que es la ideología. Como dice ella alguien de... derechas, derechas, no creo que esté aquí. o sea, a lo mejor me equivoco.

32: O no lo dice. Y si está no lo dice.

34: No se atreve

36: No, pero no pintan mucho, la verdad.

VARIOS: no

32: Por eso esa gente está... ahí en nuestra clase hay una chica, N. viene de derecho, hizo dos años de derecho y dice que no aguantaba o sea porque la gente era tan sumamente de derechas que dice que aquí ha llegado y es todo lo contrario. Entonces yo creo que sí , que son cosas que... que influyen.

(VARIOS: sí)

MODERADORA: ¿Más cosas pensáis que influyen en elegir esta carrera?

(SILENCIO)

35: Yo creo que también poco depende de la persona porque por ejemplo en mi familia todos son de ciencias, en las comidas familiares hablamos..hablan de matemáticas. Es horrible (RISAS) Yo que hice el bachillerato de humanidades, yo digo: pues podéis hablar de latín, que también podéis, también es muy bonito no sé que, claro....

31: Yo creo que depende también de las experiencias.

35: Depende yo creo más de las personas.

32: Depende de tu entorno más que...

34: Pero yo creo que la persona que se mete a esto también tiene que tener una especie de predisposición a.... (ALGUNA: sí) a preocuparse por el otro. Porque ...

32: Sí.

34: Una persona que no le preocupe ver a un señor pidiendo en la calle, por ejemplo. Una persona que no se preocupe porque...lea ciertos comentarios en twitter , que es brutal lo que lees...

32:...No pinta nada aquí.

34: El caso del orgullo gay, por ejemplo, o el día de la mujer. Siempre está el típico.. una persona que no tenga esa predisposición y no tenga esa preocupación por el otro o simplemente esa pequeña empatía, no, no, no es una carrera para alguien que no se preocupe del sistema. De hecho a mi siempre me decían, no es que tú eres la defensora de las causas perdidas. Por eso estás en trabajo social (RISAS) y yo decía ...no, no sólo soy una defensora de las causas perdidas. La persona que se mete aquí tiene que tener cierto... tiene que preocuparle un poco lo que hay a su alrededor. Si no....

33: Yo creo que como ..no sé si.. no sé quien lo ha dicho que también tiene que ver el entorno y lo que te haya pasado de niña., (VARIOS: sí) porque yo.... mi abuelo estuvo.. bueno mi abuelo ya está muerto pero tenía una enfermedad y estuvo durante dos años que... era degenerativa y entonces iba al hospital y.. también los de la Cruz Roja siempre llamaban para ver como estaba, venían a verle a casa y estuvimos en contacto con la trabajadora social del pueblo y la del hospital . Y ayudó a mi abuela , a mi padre y eso. Y a mi tía, entonces, también es un poco, si te pasan cosas, pues... ver que te han ayudado y que sirve para algo.

34: Sí porque si no, si no has tenido contacto con trabajador social o con algo relacionado, no entiendes muy bien qué hace un trabajador social.

33: Sí, es cierto, la típica pregunta: ¿pero y ahí qué se hace?

VARIOS: Sí (RISAS)

34: Tú eres el que hace los ... los informes ¿no? tu eres...de servicios sociales

VARIOS: Sí, Sí, Sí

33: Tú eres el de las adopciones ¿no?

34: Sí.

32: Yo lo dije esta vez a uno de mis amigos en verano y me salta, su contestación fue: pero ¿eso es una carrera?

(SILENCIO: ALGUNA: joder)

32: Y me quedé así mirándolo y le digo, pero ¿me estás vacilando? y me dice, no, no . que qué es eso, digo ( SE LLEVA LA MANO A LA CABEZA) ya está, se acabó la conversación. Entonces.. es un poco....Yo creo que sí que hay cosas que influyen.

(SILENCIO)

MODERADORA: Y para terminar ya porque...(MIRANDO EL MÓVIL) (RISAS) estoy pendiente que me habéis dicho que tenías que ir a comer (ALGUNA: sí) son y 22 ¿vale? que

37: No pero es que yo no como desde las ocho.

MODERADORA: Uff pues venga, ya una última cuestión ¿ por qué sigue habiendo mayoritariamente mujeres en trabajo social? hay tan poquitos hombres en trabajo social.

35: Pues.. desconocimiento también de lo que es el trabajo social porque mucha gente... es lo que he dicho antes, no conoce el trabajo social y...pues depende de las personas..

32: Yo creo que es que proviene mucho de las.. o sea de atrás de que...como que... el trabajo de la mujer eran los cuidados.

34: Sí, sí.

32: El cuidado de sus padres, de sus hermanos enfermos, de sus hijos, entonces es como que, igual que ahora por ejemplo hay muchos más enfermeros que enfermeras.. ( ALGUIEN: Sí) porque han visto bueno es una carrera que no es tan de cuidados , tan así...pues como trabajo social hay tantísimo desconocimiento es como : es una carrera de cuidados y los cuidados ¿ de quién han sido siempre? de la mujer. Entonces.. es como que .. yo por ejemplo en mi caso no es que yo esté aquí porque lo piense así, pero sí que es como que.. los chicos no piensan ¡uy! pues igual me..es una carrera que me gustaría (ALGUNA: Sí) entonces, seguimos siendo nosotras las que nos metemos.

MODERADORA: O sea que ellos no la eligen dices, en general.

32: Yo creo que no.

33: Y también, como nos han explicado en antropología que si a nosotros nos dan ciertos caracteres como decir que somos más emocionales ..esto es algo que tiendes a creer.

34: somos más empáticas

32: Ellos se meten más a carreras de INEF, de ingenierías, en ingenierías, (ALGUNA:muchas,) las ingenierías son.. todo chicas, o sea todo chicos.

34: Las ciencias, en ciencias, todas las personas que van por ciencias, si son chicos, todos van a ingenierías. Tú qué quieres, pues no lo tengo muy claro pero una ingeniería de algo...

32: Sí, siempre.. Y sin embargo, la chica que entra.. yo tengo una amiga que está haciendo.. aeronáutica y es la rara de..

34: Estará sola.

32: Está ella y otra más. Todo son chicos. Y la miraban. Dice que el primer día la miraban como diciendo ¿pero tú qué haces aquí?

37: Yo cuando estaba en C. que o sea estaba con mi ex. Mi ex estaba estudiando ingeniería naval , náutica y soporte marítimo. Pues yo iba a sus clases así alguna vez, la de teoría y cada vez que entraba yo era como ¿ y tú qué haces aquí? y había una chica más, no había dos chicas más y resulta que en plan la tenían tachada porque es que la tenían tachada en el grupo porque yo veía a al grupo de clase y la tenían tachada como la lesbiana, porque jugaba al fútbol y la gorda. Tal cual. Y era horroroso. Y después entraba yo, y es que.. porque siempre me ponía en plan con gente aleatoria en plan por las mesas porque era como un juego en verdad y entonces se ponía alguien a hablar no sé, qué no sé cuántos y ya se ponían a hablar por el grupo . Ya ha entrado la nueva de nuevo, no sé qué ¿ y ésta por qué nunca viene a clase? y a mí me lo enseñaba mi ex y ponía , mira lo que dicen de ti. Y ahí están más clases de prejuicios o sea más en donde se engloba lo de los hombres ¿no?siempre se ha.. el desvalorarnos a la mujer así, bueno, denigrarnos un poquillo más ¿no?, entonces si me estás diciendo que hay esta clase de comportamientos en una clase de ingeniería de la universidad de no sé qué no sé cuántos, esta especie de personas te digo yo que aquí no entran pero ni de coña. Porque , perdón por decirlo de esta forma, pero es que a mí me da mucha rabia que teniendo veinte años ,veintidós o así hablen de esa forma refiriéndose a dos chicas que están haciendo la misma carrera que ellos porque tienen mismas oportunidades de igualdad ¿no? Esa clase de personas no es que no entraría en trabajo social , no , ni de broma, porque tienen un perfil que es un poco más cerrado ¿sabes? Entonces, obviamente yo creo que entran más mujeres porque el perfil de la mujer al fin y al cabo es un poco más abierto, no siempre, o sea es mi opinión, ¿no? es un poquito más abierto y es un poco más sentimental y a la hora de ser más sentimental somos más empáticas, pero por eso hay tan pocos hombres

32: Pero porque también siempre ha estado mal visto que un hombre fuera sentimental.

37: Sí, sí, sí.

32: Entonces hasta.. yo creo que es que tienen más que abrirse más la sociedad para que al final los chicos digan : jolín pues si a mí jde verdad me gusta esto y quiero estudiarlo porque no lo voy a estudiar porque alguien diga que es algo de chicas..



MODERADORA: (DIRIGIENDOSE AL CHICO): Tú has sentido en algún momento... esa, o sea (RISAS) o sea en algún momento al ser hombre y estar estudiando trabajo social ¿alguien te ha dicho algo? o sea hay dos cosas, una fuera, ... si te has sentido apoyado, si te has sentido criticado.

31: No la verdad que .. mis padres, mi familia me dijeron que si es lo que quieres hazlo y luego cuando llegué aquí, la verdad que me ...sorprendió, llegar a clase y de ochenta que solo fuésemos ocho chicos. ( ALGUNA: sí)

34: Pasa mucho, en mi clase igual.

32: En mi clase igual.

31: Pero tampoco... o sea yo creo que si hay más chicas en clase es porque desgraciadamente han sufrido más desigualdades y ellas están más como en la lucha.... por... por conseguir una igualdad.

33: Y...

31: Los hombres como siempre han estado. (SEÑALA ARRIBA CON LA MANO)

34: Bien parados.

31: Bien ahí... (ALGUIEN en su sitio) es como que.. creo que estamos aquí, un poco, pues eso, los que han sufrido algo de.... las mujeres obviamente han tenido, a lo largo de la historia han tenido muchas desigualdades y en teoría, bueno, en teoría somos todos iguales (RIE) pero en la práctica anteriormente han sido inferiores porque los hombres querían, lo querían así y punto. No... no había más y... ahora como se han intentado.. o sea la mujer está intentado una igualdad y los hombres que hay creo que es porque igual han tenido algún problema y por eso quieren ayudar. O algún problema o.... no. ¿sabes? que quieren igual ayudar y punto ¿sabes? (RIE) Y ya está pero creo que es por eso porque hay más mujeres porque... desgraciadamente han sufrido más desigualdades que los hombres.

MODERADORA: Y la segunda parte, por ejemplo lo que contaba B...que, que, que pasa en la ingeniería que cuando hay unas chicas el resto lo critican, los hombres en trabajo social que sois una minoría os sentís....

31: Yo no me he sentido ...

37: Es que tú eres un ejemplo.. tú eres un ejemplo de integración social ¿sabes?

(RISAS)

31: Porque... también a lo mejor por la forma de ser que soy..

37: Claro...

31: Porque no, no me gusta estar ahí.... yo aunque ... no lo sé, a lo mejor le caigo mal a A. pero yo voy a hablar ahora con A. ¿sabes? (RISAS) por poner un ejemplo, entonces no me he visto nunca... sí por ejemplo el otro día hubo un comentario en clase que me llamó la atención. No respecto a los chicos sino en general. Porque dijeron... un profesor dijo que.... de evaluarnos entre nosotros. Y alguien dijo, no sé ahora mismo, me acuerdo de,... sé que lo dijeron.

33: Yo sí.

31: Y.. dijeron , no es buena idea.

33: Porque nos..

31: Porque nos llevamos mal entre nosotros y fue como...pero desde cuando (RISAS) Yo me quedé un poco, pero si yo no me..a ver obviamente no vas a (cuadrar) con las ochenta personas que hay en clase pero un poco.. no sé , cordialidad y ya está pero..

32: Es que yo creo que nosotras no somos tan criticonas en ese sentido de que aunque sea una carrera más de chicas no somos tan criticonas en que si hay un chico es el raro es el.. y ellos sí son más de ese sentido de que, como es una carrera de chicos pues una chica es como bua.

34: En mi clase por lo menos si es verdad que no hay ningún tipo de rechazo pero sí es verdad que los chicos tienden a agruparse.

(ALGUNA: bueno..)

34: Siempre en los trabajos suelen ponerse juntos (COMENTAN ALGO )

33: Respecto a lo que ha dicho L. de que las chicas están aquí y que los chicos han podido tener alguno algún problemas por buscar la igualdad y eso , si tú te fijas en clase hay un montón de chicos gays, la mayoría, así... o

31: Yo es que no sé si son gays.

(RISAS)

33: Y si no también pues chicos que quieren ser como les da la gana a ellos, sin que nadie les diga nada como F. , entonces eso es más como, yo voy a hacer lo que me dé la gana.

37:Claro

32: Pero es que en nuestra clase creo que es más , no de que hayan a lo mejor de, es que tampoco lo s.. es que no puedo decir cien por cien, pero como de que a lo mejor sus padres les han educado de una manera de que se tienen que dar cuenta de cómo está la sociedad y de que hay que cambiar el que ellos están por encima de nosotras . Entonces como que se han metido porque de verdad , que no sé que igual me estoy equivocando y sí que han tenido algún ..pero por lo que parece por fuera.. yo creo que es más eso.

31: Yo también opino eso.

MODERADORA: ¿Queréis añadir algo?

TODOS: No..

33: Yo iba a decir algo pero se me ha olvidado (RISAS)

MODERADORA: No ,yo seguiría oyendo pero, pero son y media.

ALGUNO: hay que comer.

MODERADORA: No yo ya he comido eh, pero sois vosotros....yo me escapado.. sí ,sí, pues nada, pues muchísimas gracias por vuestra colaboración.Un placer oíros y nada, ánimo.

## Grupo 4

MODERADORA: Bueno, pues entonces como os he dicho, esto es un grupo de discusión y entonces e..., se trata de proponeros un tema y lo habláis entre vosotras. Eso ¿qué significa? que yo... sois vosotras las que organizáis el debate, las que lleváis la voz, las que vais por donde queráis ir siempre y cuando os atengáis al tema que os propongo ¿vale? y yo de vez en cuando pues pediré que me aclaréis algo.. mmmm os propondré alguna pequeña cuestión,.. pero sois vosotras las que, las que.. debéis llevar el debate, si es que hay debate o hay consenso,...lo que queráis ¿no? entonces el tema que a mí me interesa que habléis es del proceso, de la trayectoria que os ha llevado a estar hoy aquí, no aquí, sino en trabajo social ¿de acuerdo? Cual ha sido el proceso cual ha sido la trayectoria por la que finalmente estáis aquí

41: pero eso no puede generar debate porque es como cada una tiene su trayectoria y ya está ¿no?

MODERADORA: Bueno... e... pero empezar a hablar y...puede surgir o puede no.

44: Venga 41, te toca ser la primera (RISAS)

41: Bueno, pues yo, e..., en bachillerato, en segundo de, bueno yo hice bachillerato primero de artes, de bachillerato y como vi que no tenía salidas me cambié a humanidades en segundo, por tanto tenía once asignaturas, porque tenía que hacer también las de primero de humanidades, por tanto, como tenía tantas , obviamente me quedaron para septiembre y en septiembre yo me quería meter a trabajo social y no pude. Me metí en integración social , me metí en integración social y... pues eso, después de integración social, en las prácticas, me hicieron creer que no era válida y me metí a derecho. E... descubrí que derecho no era lo mío y pues, me cambié aquí a trabajo social en segundo,.. hice dos años de derecho y pues eso , aquí estoy.

(DURANTE TODO EL TIEMPO QUE HABLA 41 SE OYEN VOCES FUERA POR LO QUE LA MODERADORA SALE A VER QUÉ PASA)

(RISAS)

44: Yo tengo una pregunta.

41 ¿Sí?

(ENTRA LA MODERADORA)

44: ¿ Cómo te hacen ver que no eres valida para algo?

41: Pues porque.... me querían suspender las prácticas, o sea mmmmm, yo estaba con los niños, porque estaba con niños en riesgo de exclusión social, y yo me llevaba bien con los niños y los niños pues eso, me..me querían, yo les quería así y tal y... la profesora, no sé si es porque mi tutora de prácticas, que encima es psicóloga , me decía que estaban celosas de mí . O sea y claro la.. e.. la chavala esta.. la de la asociación, eso me decía que , que lo hacía mal, que no podía, que los niños me veían como una amiga y tienen que verme como.. eso. autoridad y es como, yo no quiero que me vean como una autoridad porque no sé.. o sea, vale que sí que.. puede que jerárquicamente yo sea más pero yo no quiero que me vean como algo más que ellos ¿sabes? entonces pues, no sé , el caso es que mi tutora de, de .. de integración social me decía que lo estaba haciendo bien pero las de las prácticas, la de la asociación me decían que no, que no valía para eso porque era muy infantil .. que no sé qué ,que no sé cuantos..y yo dije ah pues vale. O sea que las creí ¿sabes?y pues.. no tenían razón (RIE) así que bueno

47: Y otra cosa, después de hacer dos años de derecho , tú decides volver a trabajo social que era lo que querías hacer.

41: Sí.

AS: en plan..

41: (RIE) es que a ver...cuando me metí en derecho yo quería ayudar pues eso a .. porque yo soy super feminista y..quería pues eso, ayudar en violencia de género y cosas de esas. También me gustaba y me gustaba también el tema de inmigración y esas cosas ¿sabes? y aparte.. tenía muchas salidas ¿sabes? e...pero.. y claro o sea me.. tendía por esa parte pero es que veía que...mmm ..en derecho era todo...mmm, no sé que no.... no iba a poder ayudar de la forma que yo quiero, porque yo no quiero llegar a defender, yo quiero educar para no tener que defender ¿sabes? entonces pues, por eso volví, dije, dije, pues voy a intentarlo aunque sea y mira el cambio pues estupendo ¿sabes?

(SILENCIO,RISAS)

41: Solo he hablado yo, me da corte.. la siguiente..

ALGUIEN: Habla tú ,(dirigiéndose a la que está a la derecha de 42)

42: Pues yo..vengo, o sea yo trabajo social no..... o sea no es no estoy aquí porque yo... haya sido mi primera opción. No, porque yo tampoco tenía muy claro lo que quería hacer. Eee mi primera opción siempre ha sido comunicación audiovisual pero mm he estado indagando un poco en temas sobre el trabajo social y sí que también me llamó mucho la atención el año pasado, porque yo trabajo social no tenía ni idea de lo que era ni nada y e... pues me llamó la atención pues eso, lo de la violencia de género...lo de....el tema de inmigración y tal y me, me llamó mucho la atención y entonces me metí ,me...y me gustó, me ha gustado.. y ya está,(RISAS) ya esta....

43: Pues está bien. A ver yo...eeee... yo hice bachillerato y acabe muy quemada de la forma de educar en bachillerato que yo no lo considero educar. Entonces yo pasaba de ir a la universidad, yo quería dedicarme al baile y mis padres pues..no, no lo aceptaron, entonces pues me obligaron a meterme en una carrera y yo entré en ADE, que yo no quería, o sea, yo desde el principio sabía que no me iba a gustar la carrera, pero ahí estaba.. y, pues a medida que iba avanzando el curso yo me iba frustrando más ..e..., llegaba llorando a casa, en plan no es mi sitio, no me siento a gusto, no estoy haciendo nada que para mi me sirva como persona y de hecho es que un día en clase una profesora hizo una pregunta eee que qué nos parecía que en los peajes estuvieran poniendo máquinas en vez de personas en plan...como empresario ¿ no? y la gente decía: "pues muy bien porque nos ahorramos dinero y no se qué y tal" y claro , yo fui la única persona que dije; mal porque despiden a gente y dejan a familias en la calle y llegan los desahucio y llegan todos los desastres que pasan alucinantes y me quedé en plan (llevándose las manos a la cabeza) Dios, soy la única persona que se ha planteado esto ¿ qué hago aquí ?(RISAS) en serio y.. pues .. mi padre había estudiado trabajo social por la UNED y empecé a hablar con él en plan oye, ¿ de qué va tu carrera? porque es verdad que yo tampoco sabía lo que era el trabajo social, es que hay mucha desinformación respecto a eso ( ALGUNOS COMENTARIOS QUE ASIENTEN) y , y me empezó a decir: pues mira , yo creo que te gustaría porque vas a dar el tema feminismo, vas a dar el tema desahucios, vas a dar la drogadicción, vas a poder ayudar a personas, tal,y.. y me empecé a informar y me empezó a gustar y eso y ... pues eso, metí la matrícula, era mi primera opción y me cogieron y ya está ¿sabes?y mucho mejor porque es que.. o sea, veo muchísimo más que me interesa.... me interesa realmente el tema de empoderar a la gente que yo adquirir poder ¿sabes ? porque no me interesa en absoluto dejarme tanto llevar por el camino de..del dinero fácil, de aprovecharme de.. de las desigualdades de la sociedad, me interesa más decir: oye mira esto está mal, hay que corregirlo.

ALGUNAS: Sí, sí.

41: Yo estoy super de acuerdo porque me siento igual, en derecho me sentía igual.

43: claro, claro

41: Y es que..sí, sí, sí... ¿ tu padre también....estudio tarde? .. o sea ¿por eso lo hizo por la UNED?

43: No, no qué va. Él es profesor de fotografía pero ...siempre le ha gustado el tema... de eso de la desigualdad de la sociedad, no se qué y tal y de hecho es que.. es que a él le gusta estudiar en general o sea esta siempre leyendo y tal y dijo, me voy a sacar trabajo social porque me apetece me apetece a mi para... porque dice que estas carreras son de que.. te llena más como persona ( VARIAS ASIENTEN: sí, sí) que ¿sabes? que es muy importante y eso, pues dijo: me apetece mucho sacarme trabajo social y.. y.. de hecho es que me ha dejado libros de él, de violencia de género, de drogadicción y tal y es que es super interesante los temas de...que te llenan mucho, mucho como persona.. yo creo que en realidad la educación debe ser eso (ALGUNA: sí) más que educar para... vender o para...

41: Sí es que nos educan para competir, para ser robots.

VARÍAS: Sí.

43: Claro, claro, eso sí.,sí.

(MIRAN A LA SIGUIENTE)

44: Bueno pues yo.... vivía siempre en F. y de repente en bachiller mis padres decidieron volverse a Madrid entonces yo. como (se miran y se preguntan entre ellas dónde está F.)

42: ¿ Dónde está F.? perdón

44: En Galicia.(ahhh RISAS).

43: Galicia y Asturias ¡qué guay!

44: Entonces como rebeldía o como no sé, dije que no quería estudiar, que vale, que yo iba a sacar el bachiller y ya está y en segundo de bachiller me di cuenta de que así no iba a ningún lado y empecé.. y quise hacer enfermería en primer lugar, pero claro como no había estudiado en primero y tenía un siete de media.. pues al final no me dio y..... mi padre me dijo: vale, muy bien, pues vete a estudiar la carrera a Estados Unidos , pero no me gustó tampoco esto de vivir en Estados Unidos ( RIE) así que.. dije, bueno a lo mejor hago un ciclo superior, veo si me gusta..porque meterte en una carrera que luego al final....mmm en segundo año..mm.. no te gusta o tal y te cambias, pues prefiero un ciclo que es más corto, ves las prácticas antes y ahora las salidas tenía más, pero me dijo mi madre: no, no, si te vuelves a España ( porque ellos viven allí) si te vuelves a España tienes que estudiar una carrera. Entonces me metí en trabajo social porque me llamaba la atención ... la drogodependencia y la violencia de género y nada, aquí estoy.

41: O sea tú ahora vives, o sea tus padres están allí y tú estás viviendo aquí sola.

44: No. O sea mi... mi hermano mayor también vive en Galicia y vivo aquí con mi hermana.. también mayor (RISAS) que está estudiando odontología.

(ALGUNAS: Vale, vale)

41: y ¿Tú has estado algunos años en Estados Unidos o algo?

44: ASIENTE: Sí , el primer año, pero no me gustó, entonces..dije, mira, para que pagues una pedazo de carrera , porque allí las carreras son super caras.

41: Sí, sí, sí.

43: ¿Qué estudiabas allí?

44: Empecé enfermería, pero estuve como tres meses..y aparte allí la enfermería luego me dijeron que no me la iban a convalidar aquí porque la sanidad allí y aquí no es lo mismo (asienten) entonces dije, no me quiero quedar a vivir allí, enfermería le va a costar una pasta a mi padre, no me va servir para nada y encima no me gusta el país...

43: Es que flipas con eso e... es que tú allí vas , te pasa algo y no tienes seguridad social ..

44: No. Yo sí, Yo sí, porque mi padre va allí con contrato, mi padre trabaja par la OTAN, entonces..

43: Claro, claro, tú, pero quiero decir, en plan de, yo viajo allí y si no tengo de allí, de estados Unidos .. o sea no me, no me atienden en la sanidad.

44: A ver te dan una sanidad de estudiante pero sí es verdad que te atiende a lo básico, luego si te tienes que pagar una operación y tal la tienes que tú, pero yo igual eh, yo tenía sanidad cubierta pero tenía que pagar .. mi padre sí, yo qué se, si me abría la cabeza ..tenía que pagar, luego le iban a devolver el dinero pero...de primeras tenía que pagar él.

43: ¿Y qué no te gustó de Estados Unidos?

44: ... porque yo el sitio donde vivía era un sitio .... sinceramente de pijos y era todo ir en coche, no...no podías pasear... no podías ir a ningún lado , era todo de... coge el coche, incluso para ir a la compra tenía que hacerme quince minutos en coche..( COMENTARIOS) Y entonces dije: es que no me gusta. O sea vale sí, yo me llevaba super bien con el vecino..pero.. decía. necesito ciudad... ( ALGUNA: YA) no me gusta tanto campo, campo, campo y a la gente.

43: O sea¿ no vivías en ciudad?, ¿vivías en campo?

44: Mi ciudad era una .. o sea es como vivir en las Rozas ( 43: ¡Ahh!) que es todo más (43: Ya, fff... ) casa, casa, casa y así, entonces dije no es que.. a ver que la gente allí es super simpática, super agradable en todos los aspectos, nunca vais a ir a un país.

41: ¿Y siendo... siendo latina ¿ eran agradables contigo?

44: Es que yo.. a mí no me consideraban latina. Yo era europea, entonces..había una distinción.

41: Claro..claro.

44: Pero sí que es verdad que también ves allí, la educación, dicen sí la educación en los Estados Unidos es mucho mejor, tal , no se qué, fomentan otras cosas, pero tú decías España y te decían ¡ah! ¡ Mexico!y yo, no tía. otro continente.

(RISAS)

41: Sí, sí en las películas siempre nos ponen con mariachis...com gorros mexicanos.

(RIEN Y ASIENTEN)

41: O eso o los toros o sea que...

44: pero también si te veían.. mi hermana pro ejemplo es rubia y super blanquita , entonces decían, no España no, tú..e.. italiana, francesa y ella, estamos al lado,¿sabes? es como decir lo mismo y ella: no, no. España, Mexico y ella que no..

(RISAS)

41: Conozco una chica que estuvo allí, que dijo que.. nos consideran latinos pero al ser europeos pues como que..es otro nivel ¿sabes? o sea.. hay racismo pero.. es como vale te trato más de igual ¿sabes?

44: Sí, a ver, nos consideran latinos por el idioma pero en el momento en que dices : no yo soy de Europa sí que te miran de otra manera pero porque allí hay.. o sea los latinoamericanos son de condición social normalmente muy baja, entonces por eso también los desprecian más, porque allí..la sociedad está dividida en clases pero de manera brutal.

41: ¿Pero por qué dices que son de condición social muy baja?

44: En plan,.. yo que se, e...por ejemplo..los latinoamericanos normalmente suelen ser inmigrantes que van allí y e.. trabajan en los supermercados, sobre todo en el sector servicios..y muy pocos, yo creo que hicimos un trabajo y era como el 13% o así, conseguían becas para poder ir a la universidad y tal, entonces ellos lo ven como de... fff.. es que aquí no hay tanta gente.. no hay.. es como decir si ahora todos los que vinieran de Latinoamérica .. trabajaran siempre en el sector servicios y no lo vieses en ningún otro lugar..pues por eso tienen esa..

43: Porque siempre quedan relegados a sus puestos.. o sea en puesto de poder nunca les vas a ver.

ALGUNAS: Claro, claro, sí ¡madre mía!

43: Es como las mujeres también que están super relegadas al sistema de cuidados , al sistema de.. (ALGUNA: claro) limpieza.

41: Es verdad, y allí ¿ cómo es el..... machismo y todas esas cosas?

47: Yo creo que el machismo no se diferencia ni de país ni de continente..

43: Por supuesto.

44: A ver yo creo que..

47: Por mucho que cambie..

44: Lo estuvimos hablando el otro día con.... unas de clase. Aquí también ven a Estados Unidos, por ejemplo ahora que tienen a Trump, como que todos los medios de comunicación lo abuchean aquí en Europa , tal, nadie lo quiere, allí..sinceramente te da igual que esté Trump, que esté Hillary, porque los estados son los que... gobiernan ¿sabes?

41: Ya.

44: Es por estados, entonces es como decir ahora nos cambian al presidente de la Unión Europea o sea, sí, vale , está ahí..pero no va a influir tampoco mucho en tu vida.

41: Ya, o sea sí que les influye pero .. o sea, porque por ejemplo aquí la union europea está por encima de la constitución, entonces allí , es como que está, es como si fuese la unión europea ¿sabes?

44: Claro, por eso, es lo que, es lo que te digo. Yo a Trump lo asocio como al presidente de la unión europea pero es que.... va a dar igual que cambie el presidente de la unión europea, tampoco te va a cambiar tanto la vida..en España.

41. ¿ Y en que estado estabas tú?

44: En Virginia

41: En Virginia, vale de eso no sé nada, yo sé qué...

44: Encima de North Carolina.

41: Uff, no sé.

44: O sea el primer estado del norte.

41. Ah vale. Es que sabes lo que pasa ,en derecho sí que hemos dado política de allí, de Estados Unidos y sí que, por ejemplo había algunos estados más demócratas que otros que eran más republicanos ¿sabes ?por eso.

44: Va también dependiendo.. del mapa demográfico.

MODERADORA: (SONRIENDO) Y¿ vosotras? (SEÑALANDO A LAS QUE NO HAN HABLADO TODAVÍA)

41: Sí, pobrecitas..

45: ¿Quién yo? ¿Yo? ¿yo? ah vale bueno mi caso es excepcional (RISAS) ¿eh? eh.. bueno yo..

47: Es un caso aparte, cuéntanos.

45: Bueno yo, yo hice segundo de bachiller, e... acabé hasta las narices tanto de profesores como de compañeros, pero por rivalidad, por : quiero sacar más nota que tú y claro, yo me acuerdo que había A, B y C, no sé en vuestro instituto, pero yo era el C y el C era como...

47: ¿Discriminación?

45: Sí, pues ahí están, como que éramos tontitos (RISAS) sí porque el resto eran como de ciencias y a los de letras, bueno yo era de ciencias sociales, pero nos excluían. Entonces bueno yo saqué bien mi bachiller y yo pues fui en junio a selectividad, llegó el momento y yo me acuerdo de ver a todos mis compañeros sofoca.. o sea en plan sofocados ,rollo, bueno, ataque de pánico que soy salí del examen en plan: voy a suspender fijo. Llegan en junio las notas: suspendo selectividad. Vale, llevaba buena media de bachiller entonces yo decía, bueno, era el fin del mundo en ese momento ,era para mi el fin del mundo porque todos mis compañeros iban a la uní y yo, pues ahí estaba mi verano, era estudiar hasta septiembre, inténtalo y claro, si ya me había ido mal en junio, ya mis expectativas eran como: vuelvo a suspender. Volví a suspender. O sea yo iba a septiembre, volví a suspender exactamente igual, digo bueno. Yo ya no sabía que hacer, yo ya les dije a mis padres, todos los días llorando, yo no voy.. yo ¿me pongo a estudiar? no, me pongo a trabajar. Y mi madre ¿cómo te vas a poner a trabajar? sigue estudiando, haz algo, un módulo y yo : no, no, no, no. Yo me pongo ya a trabajar porque yo no valgo para estudiar, yo no valgo para nada. O sea, teniendo un.. o sea os digo de verdad que tenía muy buena nota en bachiller que no es porque yo diga joer pues..la he cagao en selectividad y ya está. Entonces mi madre me dijo: mira, yo voy a buscar módulos para ti y ...y te metes a uno y que tenga relación con algo que quieras estudiar. Yo si aprobaba bachiller, o sea si aprobaba selectividad, tenía claro que quería hacer trabajo social..entonces, yo no sabía que había ningún ... grado superior ni nada relacionado con el trabajo social ni nada de eso y mi, yo pues .. en cuanto vi que había suspendido dije , bueno pues mira ni trabajo social ni nada de eso , me meto a .. a cosas de iluminación, cámara, fotografía..(GESTOS DE 41) y entonces.. cuando fui a hacer la solicitud de los grados superiores, me dio por poner integración social el primero, no sé porqué porque yo quería fotografías o cosas de esas bueno, pues entonces me cogieron en.. en integración social ..e.....o sea, mi vida cambió totalmente de estar en una mierdecilla a .. los compañeros , los profesores, a valorarte a ver que todo el trabajo que haces..a mmm.. no sé a abirte más porque yo es que yo ya me había hecho tan tan pequeñita que yo decía es que yo no valgo para nada; entonces, con trabajos, viendo otros colectivos.. vas haciendo un montón de cosas. Luego cuando..cuando me fui a las prácticas me valoraron un montón , no sé, o sea, me fui tan agradecida que cuando terminé el grado superior dije: pues por qué no voy a hacer la carrera si se me ha dado muy bien el grado, ¿por qué no voy a poder hacerla? Y por eso me.. me gradué, o sea me metí aquí.

43: El sistema educativo mina a las personas.

45: Una mierda.

43: En vez de hacerlas más.... (HABLAN VARIAS)

45: Pero de llorar ¿eh? llorar mucho , mucho.

44: Es también, yo que sé, también afecta el agobio que tienen... o sea yo , yo qué sé, yo veía, a ver, yo también no quería estudiar entonces a mí me daba igual ¿sabes? yo aprobaba, con que aprobara mi madre estaba contenta, me echaba la bronca porque no estudiaba y aprobaba ... pero yo también creo que es el agobio y el estrés que tienen los profesores y que tienes tú de que tienes que dar muchísimo temario en tan poco tiempo, entonces te estresan y tal pero porque ellos mismos también están estresados. Y claro ese estrés es lo que te agobia y dices bua esto es una mierda, pero por el estrés.



(VARIAS REACCIONAN E INTENTAN HABLAR)

47: Pero puedes cambiar, puedes cambiar las forma, tu puedes cambiar directamente. Si a mi coges, a la misma persona que suspende selectividad, le coges y le dices: tu vida no se acaba aquí.

45: Claro.

47: Después de selectividad puedes: hacer un grado, dejar de estudiar, ir a trabajar, coger un años sabático.. No , pero es que nuestros padres aunque.. nuestros padres, nuestras expectativas son: mis amigos van a la universidad..Yo tengo que ir a la universidad.

45: Tienes que ir.

VARIAS: Sí sí, sí.

47: ¿Cómo mis amigos va a a ir a la universidad y yo me voy a quedar..? (VARIAS HABLAN AL TIEMPO)

44: Pero es porque también ahora todo el mundo va..va a la universidad , que eso también está fatal porque hay gente que se necesita de todo, gente que haga ciclos, gente que se dedique a otras cosas y gente que vaya a la universidad y ahora está muy viciado de ir a la universidad y si no vas a la universidad ¡ Oh dios mío! ¿ Cómo no vas a ir a la universidad?

41: Y encima..

47: Si no vas porque no quieres, vale, pero como suspendas selectividad y no..

45: Ya..

47: ¡Qué trauma psicológico! tu padre y tu madre..

45: No, y mi familia , no, era toda mi familia llamándome que qué había pasado , que era como, vamos a ver, lo estoy pasando mal que hace mi familia, mis tíos , que los veo una vez al año, llamándome para decirme si he suspendido, pero de.. a ver.. No sé, era como que yo no entendía nada y como que de repente yo estaba como muy bien, muy bien ,muy bien, fallas y ya esta todo el mundo encima tuyo. Y era como, a ver, dejarme respirar un momento, que piense yo qué quiero hacer, porque en ese momento fue... no sé, pero mismamente desde el instituto en ningún momento te dicen: haz un grado superior.

47: No

VARIAS: COMENTAN SU ACUERDO

45: No, nunca se habla de....

44: Ah, En mi instituto sí.

41: Era como como..

47: ( CON UN GESTO CON LAS MANOS) eres menos, menos.

43: Es en plan, ah ¿ vas al ciclo? Ah ah.

46: Y normalmente cuando te dicen que no vales es como.. vete a un grado superior.

(CASI TODAS): Sí, sí

44: Ah no, pues en mi instituto nos daban charlas en plan, porque veían el problema ese de que todo el mundo quería ir a la universidad y nos daban charlas en plan eh vamos a fomentar los grados superiores y era...

(TODAS RIEN Y HACEN COMENTARIOS INCOMPENSIBLES)

44: Dos de cada tres trabajos es para el grado superior , los que vayáis a la carrera no vais a tener trabajo, en plan, irónicamente pero ¿sabes? te fomentaban a eso, que vayas a..

41: Hay campañas.. eso de fomentación de los grados superiores y los grados medios y tal, pero es que con la nueva ley es imposible porque por ejemplo, e.... no sé en vuestros institutos pero yo vengo de un instituto en el que se imparte artes , entonces, yo hice cuarto de artes y luego me metí al bachillerato , pero e.., ahora mismo con la LOMCE, con esta ley si haces cuarto de artes tienes que ir directamente a un módulo, ¿por qué? porque los de artes somos jilipollas,

perdón por la palabra , somos (HACE UN GESTO TOCANDO LA CABEZA), somos.. no nos da la cabeza para estudiar ¿sabes? entonces es como que el propio sistema educativo...

47: ...te condiciona

41: Exactamente, te condiciona, entonces están creando robots, están creando e.. gente que no hace lo que quiere.. o sea ¿tú por qué no has podido entrar a enfermería? porque no te ha dado la nota.. o sea, entonces, a lo mejor esto te gusta, si bueno tú guay, tampoco es tu primera opción , a lo mejor ha dado la casualidad de que os gusta, pero muchas veces nos hacen meternos en carreras que.. e...no gustan ¿sabes? y eso también también te frustra más ...o sea...

43: ...ahí...

44: A ver pero yo soy consciente de que no me dio la nota porque a mí no me dio la gana ¿sabes?

41: Pero igualmente ¿sabes? o sea, independientemente de la nota es como que...tenemos que mm...mm.. nos crean..nos crean como robots, o sea..

44: Pero yo también entiendo, para algunos.. sinceramente para las carreras de la salud yo creo que sí que hace falta una nota porque no todo el mundo vale para ser médico, porque para ser médico te tienes que saber.. e.. muchísimas cosas, tienes que...

47: Y para estar a aquí.

47: ... yo te digo que hay un montón de gente (hablan todas a la vez) que lo único que hace es: e...va una persona que tiene muchísimos problemas, ella es trabajadora social licenciada y lo único que te dice es:¿ tienes la documentación? ¿no? ¿por qué has venido?

41: Si, sí, sí.

47: ¿Perdona? Si simplemente esa persona ha hecho una carrera de trabajo social .

43: Ya, ya pero es que la burocracia es una manera de.. son rejas o sea es que.. pero a ver que yo de todas formas no, o sea yo no estoy de acuerdo con un sistema educativo que implante una nota de corte como para... como para coartar a las personas de igual eso no porque ( HABLAN VARIAS)

46: Si a ti te apetece hacer algo ¿no? y tienes las ganas...

43: Había una foto que... que salía una frase en una mesa de escritorio que decía: a lo mejor la cura del cáncer está encerrada en alguien que no le ha dado la nota para hacer medicina (HABLAN VARIAS) Einstein sacaba malas notas en el colegio, o sea que ya ves.

41: Bueno, también tengo que decir de Einstein que , otra vez atrapadas, las mujeres quedamos excluidas que decían que

43: Bueno, bueno, puede ser.

41: Decían que era malo en matemáticas y que era la mujer quien era matemática y hacia todo.

43: Si vale, vale, vale pero que quiero, a ver no todo ¿sabes? o sea en plan : hay estudios que aportó la mujer, no todo o sea él tiene también muchas cosas.

(TODAS RIEN)

41: Pero aparte de las matemáticas le ayudaba mazo la mujer o sea que..

43: Vale, vale, sí , sí pero quiero decir que las notas no tachan a una persona de ser buena o mala.

41: Sí , sí , sí.

43: De hecho es que se relega la inteligencia a la inteligencia en plan...

41: ...a las notas.

43: La inteligencia de las notas y es que la inteligencia tiene tantos ámbitos , o sea tú puedes ser super bueno en notas pero pésimo en relaciones sociales (..) como personas.

41. Exactamente (HABLAN VARIAS: como personas) exactamente la inteligencia emocional yo creo que debería valorarse más porque es que o sea, no nos enseñan a relacionarnos, a... es como, me enfado contigo( ALGUNA: Y ya está), pues nada, te insulto ¿sabes? yo qué sé, pero habría que intentar arreglarlo, yo qué sé, asertividad, cosas de esas que no se dan , no se dan y yo pienso que es algo..

43: Cuando, o sea, yo sí , por ejemplo ,¿cuando se empieza a dar el feminismo? fffffff

41: Un ejemplo.

43: En, en la universidad..¿cuándo se empieza a dar matemáticas? desde que naces

41: Exactamente, yo , o sea, sinceramente veo más importante el feminismo que las matemáticas que son importantes sí

43: Si no pero yo digo..(VARIAS COMENTAN Y RIEN) formarte como persona (TODAS RIEN Y MIRAN A LA MODERADORA (por ser profesora de estadística) Y SE OYE A ALGUNA: por si acaso) Sí no pero es verdad.

MODERADORA: Yo soy socióloga eh , o sea que yo no soy matemática, soy socióloga..

M: Sí además lo dijo que era socióloga.

Moderadora: o sea que no os tenéis que excusar, además por decir nada, podéis decir lo que queráis.

41: No, pero es que son importantes porque yo que sé hay que saber sumar, hay que saber .. pues ciertas cosas que a ver, por ejemplo, derivadas , pues no me an a servir para nada a mi personalmente pero o sea hay cosas que sí pero ya te digo es que feminismo tendría que haber..

M: Hay en todos los ámbitos.

N!: Tendría que haber desde.....

(HABLAN VARIAS A LA VEZ: mira es que en plan.. a las personas)

47: Educación.

43: Educación.

47: Educación, no hace falta que le eduques.. que luego decide lo que quiera, pero educale.. que luego tienes un niño que es un genio en matemáticas pero que ni siquiera puede salir de su habitación a estar con un montón de gente para hacer matemáticas.

43: Tiene fobia social a lo mejor es que...

41: Claro, claro.

47: Porque simplemente sólo le has enseñado matemáticas..

41: Exactamente: sí , sí , sí , sí , sí , sí , totalmente

45: Sí , pero por ejemplo en mi instituto lo que motivaban era a la gente era a hacer ingenierías .. ¿eres de ciencias sociales? haz Economía (VARIAS ASIENTEN) o sea yo cuando dije Trabajo Social la gente era como (HACE UN GESTO COMO DE ASOMBRO)

46: Si, algo considerado útil.

45: ¡Qué raro!

43: De hecho es que cuando yo me (HABLAN VARIAS AL TIEMPO) iba a cambiar a Trabajo Social en la URJC le dije a la chica, me voy a cambiar a trabajo social y me dice ah ¿qué es una carrera? Una persona que trabaja en la universidad (VARIAS RIEN Y DICEN sí, sí sí) llegó a decir, o sea es que encima tienen Trabajo Social en la URJC o sea yo me quedé en plan, o sea tienes una carrera en está en tu universidad ¿ la conoces? y encima dije, me dice , bueno pero no tiene facultad y yo sí, sí tiene facultad y dice ¿ esa carrera tiene facultad? es que de verdad ( RIEN, sí sí , sí , sí) se me cae la cara de vergüenza.

44: Bua a mí también eh , yo cuando dije, bueno pues si no hago Enfermería hago Trabajo Social, mi hermano el mayor mirándome así y me dice ¿Trabajo Social? ¿ para qué sirve?

41: Sí.. a mi me dijeron...

44: Y yo.. ¿cómo que para qué? ¡qué más te da lo que haga! y me dice: no vas a tener salidas (43: claro) , veinte mil personas la tendrán y tú serás una pringada ahí sin hacer nada en una oficina (VARIOS COMENTARIOS EN BAJO AL TIEMPO) para eso haz administración de empresas.

43: Sí ADE, como me dijeron a mí. (HABLAN Y RIEN VARIAS A LA VEZ)

41: Yo es que cuando me cambié de Derecho a Trabajo Social me dijeron eso de : es que no vas a cobrar una puta mierda.

45: Sí, s.í

41: O sea, cobras mucho más en ... cobras mucho más en derecho y yo digo ya pero es que sinceramente prefiero vivir un poco más pobre que vivir infeliz ¿sabes? o sea sinceramente.

43: Bueno es que también te venden que midas la pobreza ¿sabes? porque yo la pobreza...

41: (al tiempo)ya es que es

43: (( )) no la mido

41: Por eso, exactamente es que es eso..

46: ...es lo que te da satisfacción.

41: Exactamente yo me siento más rica pues teniendo lo que yo quiero y siendo lo que yo quiero ser.

43: Claro.

41: Pues a gusto conmigo misma y lo que me rodea , o sea , sinceramente , el dinero, a ver vivimos en una sociedad capitalista y

43 : A ver

41: que obviamente no se puede obviar el dinero en una sociedad así pero bueno o sea ..que te ayuda a vivir..

43: A ver, hay medios pero ya topas con la ilegalidad.

41: Ya, exactamente.

45: No, pero la mayoría de mis amigos todas las carreras que hacen es porque quiero conseguir dinero, solo (ALGUNA: claro, claro) solo quiero conseguir dinero y trabajar.

41: Sí.

45: Y por ejemplo a mi lo ven como , vale te gusta pero es que vas a ganar una mierda , no , no .. cojas eso.

(VARIAS: sí, sí)

45: Y eso siempre se debate contra mí en plan....

47: Eso quema.

45: Sí claro.

47: Tú a la larga te quemas , si quieres algo te quemas, yo claro..

44: Hombre yo tengo un amigo que aun no ha acabado la carrera y su plan de vida es acabar la carrera , trabajar veinte años y retirarse, ¡ya piensa en la j.. en lo que va a hacer cuando se retire ! y yo , tío piensa en cuando acabes la carrera y empieces a trabajar porque para retirarte te queda bastante tiempo.

41: Ya, *rutinandonos*, planeando lo que tenemos que hacer...

(un pequeño silencio y miran hacia 46 que todavía no ha contado su proceso)

46: A ver.. e... yo empecé a hacer, bueno haciendo bachillerato y la verdad que estuve un poco desencantada mmmm necesité...

43: ¡Qué raro!

(TODAS RIEN Y HACEN ALGO COMENTARIO)

46: Necesité mucho tiempo porque estaba muy desmotivada, no...ya había un momento que no me apetecía ir a clase , directamente me las saltaba o..

43: ¡Qué fuerte!

46: Cuando ... no era que... sinceramente no quisiera hacer nada con mi vida sino que .. no, no lo veía, no lo veía..

43: No , si encima te van a echar las culpas a ti por no aprovechar lo que te da el sistema ¿ sabes? en plan : ahora aprovecha a hacer esto.

41: Sí, sí, sí, exactamente.

47: Tienes la posibilidad de estudiar y gente que no tiene la posibilidad ...

41: Sí, sí, sí , sí, exactamente, sí, sí, sí, sí.

46: Pues yo aun no sabía lo que quería, entonces cuando estás muy perdida y no sabes lo que quieres, dices y es que ahora para qué sigo, o sea sigo para hacer qué ¿no? era lo que yo me planteaba. Entonces... más adelante ... un año de repente, bueno fue cambiarme de instituto y... y me encontré mejor y dije , bueno creo que ya.. ya sé lo que quiero, me gustaría hacer o psicología o trabajo social. No lo sé. Es como bueno, lo dejo ahí .. y ya cuando termine vemos a ver que pasa. Bueno eso fue un poco más al final porque al principio yo no quería hacer ni la selectividad ni nada, yo no quería presentarme y...

43: Pero ¿conocías Trabajo Social, la carrera en sí?

46: Sí, sí, sí. Y luego bueno, me presenté, eeee.. ni siquiera la nota me dio y dije , bueno y ahora qué hago , lo que mm... lo que te ha pasado a ti (DIRIGIÉNDOSE A 34) bueno pues yo también me , me desmotivé otra vez y dije no me llega, o sea he aprobado pero qué. Así que....que me.....me presenté otra vez a subir nota y conseguí subir nota. Con lo cual ya entraba en la carrera, bueno, entraba pero ya no había plazas, así que... me tuve que esperar y de repente me dieron una beca en una universidad privada para hacer psicología. Así que me metí un año a hacer psicología y la verdad que me encantó, o sea..... he estudiado cosas que.. bueno, yo siempre he intentado orientar pues .. lo que yo quiera estudiar hacia la ayuda de los demás..la comprensión, e.... estar ahí, o sea , creo que el mundo necesita más gente que esté ahí.

(VARIAS: Sí, totalmente )

46: Y creo que todos los que nos metemos aquí es con esa intención..

(VARIAS: Sí, sí señor.)

46: ..de decir: es que quiero estar ahí cuando alguien e.. esté mal, cuando , cuando el resto le de la espalda, quiero estar yo ahí.

(VARIAS: ASIENTEN mmm)

46: Y seguramente porque muchos de nosotros hemos vivido situaciones similares.

(VARIAS: ASIENTEN)

46: A las que seguramente nos vayan a venir y.. bueno ,, es como: yo te entiendo y te quiero ayudar. Entonces, eso también me pasaba en Psicología y la verdad es que era una visión más de .. bueno ..mm. también más de anatomía., más de... pero bueno, al fin y al cabo también era comprensión. Lo que pasa es que me quedaron dos asignaturas porque yo siempre he sido de letras así que me quedaron dos de ciencias.

43: Es que luego la pasaron a ciencias Psicología.

46: Claro.

45: Con biología y todo eso.

46: Entonces...yo en ese momento ya..claro me quedaron dos y..... y eran justo las de ciencias así que me echaron de la carrera (ALGÚN COMENTARIO: por la beca) porque como estaba becada.. me echaron (ALGUNA: claro, claro) Y..... sí, (RIENDO) ese es otro fastidio pero bueno..

41: ¿ Y tenías todas aprobadas menos dos?

47: Y que te echen porque te queden dos.

(TODAS COMENTAN)

46: Claro.

47: (RIENDO) No te echan te quitan la beca solo.

46: No tenía.

45: Pero te invitan a salir.

(TODAS RIEN Y COMENTAN A LA VEZ)

43: O sea las universidades privadas están ((relegadas)) al clasismo.

(VARIAS sí, sí sí)

46: Era la única que no tenía 7.000 euros pa poner así ( DANDO UN GOLPE EN LA MESA)

43: Joder siete mil pavos

46 : Y así.. hago la carrera.

(VARIAS RIEN Y COMENTAN: es nuestra carrera, madre mía.....)

46: Así que dije ...me toca cambiarme de carrera así que ahora sí que voy a hacer Trabajo Social ; así que me he metido y aún diciendo esto me encanta, o sea la Psicología también me encanta , pero el Trabajo Social también me encanta, entonces..... yo quiero seguir con Trabajo Social , quiero hacerlo y si algún día quiero volver a la Psicología diré ¿ por qué no?

(VARIAS: claro,)

43: Ya tienes algunas aprobadas.. te puedes convalidar las las que son de rama..en plan ... de hecho es que en esta facultad convalidan o sea una cosa de que haces en dos años otra carrera, de hecho yo también me haré otra seguramente o sea que.. sí, sí.

(ALGUNA): Sí ,sí

41. De hecho también puedes hacerte luego másteres, que después de Trabajo Social que tengan que ver. (44:. con psicología social) Por ejemplo a mí me gustaría hacer, yo quiero meterme de cosa a un master de sexología o de psicoanálisis y psicoanálisis tiene mucho que ver con .. o sea que.. ( señalando a 41)

46: Sí, sí ,sí.

41:... o sea las posibilidades están, porque yo de eso me informo mazo y están , o sea y de trabajo social luego hay salidas así..bueno es que a mi me interesa muchísimo la psicología..(HABLAN VARIAS)

43: o sea de Trabajo Social hay un huevo.

41: Mazo, mazo, mazo.

43: Por eso.

43: ¡Qué el campo es tan abierto...!

41: Claro es que es una carrera con mazo de salidas ¿sabes? tanto que dicen : no hay salidas de nada.

(HABLAN VARIAS)

44: Hombre, es que yo cuando mi hermano me dijo no hay salidas , mi otra hermana le dijo: pero deja de desmotivar a la niña, vamos a poner salidas y (RISAS) y ponía el 85%de los casos tienen salidas y yo: Tú eres tonto.

(RISAS, HABLAN VARIAS)

46: Yo creo que está al revés porque cada vez hay más gente que lo necesita, cada vez hay más gente..

41: Pero claro, cada vez recortan en social , entonces por eso cada vez hay menos.

43: Bueno y de hecho solo tienes que fijarte en este campus que quieren fusionar el decanato de trabajo social y que económicas tiene 75 edificios. O sea que es que.. bueno en plan o sea toda la parte de allí es todo económicas , tienen un edificio por curso y nosotros tenemos una facultad así pequeñita que la quieren fusionar.

(RISAS)

47: Y la quieren quitar.

43: Y por eso que.. favoritismo.

(RISAS, ACUERDO)

41: Volvemos a lo de antes, que lo social no importa más.

43: El capital.

41: Exactamente, el capital, la pasta.

46: Yo creo que mientras estés tú satisfecho con lo que haces (41: CLARO) y llegues bien a casa.. no sé

41: Y tengo una pregunta (PARA 46) ¿ Qué te gusta más del Trabajo Social que no te guste o... bueno que te guste sí ....?

46: A ver, Trabajo Social tiene una parte pues eso, más social, más de intervenir .. más de.. a ver siendo Psicología es como ...mmmm. a ver siempre tienes que tener un poco de distancia con el otro y es verdad que en Trabajo Social sí tiene que existir un poco la distancia pero igual no tanta, igual...o sea te puedes implicar, siento que te puedes implicar más en el Trabajo Social.

43: ¡Ah! porque lo personal está muy relegado en la, la psicología ¿no?

(VARIAS: claro, ASIENTEN)

46: Claro, es como ... vale, siempre yo te escucho y yo te ..

43: ..pero la distancia de profesional y..

46: Sí , siempre tienes que tomar una distancia y eso desde el principio te lo dicen , que no puedes meterte en el problema del otro, no puedes ... y sin embargo yo el trabajo social lo veo como ... el que se mete a ayudar, se moja, se... ( ALGUNAS: sí) ¿qué necesitas que yo te lo voy a dar? (ALGUNAS : sí)

43: Lo malo de la deconstrucción y de la concienciación social es que sufres mucho y te lo puedes llevar mucho al terreno personal (VARIAS: sí, sí) o sea yo de hecho es que.... desde que estoy en el tema, yo qué sé.. del veganismo, ant... feminismo, es que ,o sea ,yo lo paso muy mal , (ALGUNA: sí, sí) o sea de..de ver en la sociedad de que ... yo quiero cambiar cosas y no cambia ¿ sabes ? y es que de verdad o sea yo...¡hay veces que lloro! de verdad, lo digo de verdad.

41: Qué sí, qué sí.

43: Me frustro muchísimo porque es muy frustrante (ALGUNA: sí, sí) pero realmente dice:s a ver prefiero vivir frustrada pero saber que saber que estoy propiciando cosas que sé que son buenas o vivir ahí.... (46: el cambio)

44: Ya pero no puedes vivir tampoco frustrada porque al final vas a acabar tú peor ¿sabes?

41:Ya pero es como (TRATAN DE INTERVENIR VARIAS) hombre no...

44: ... que en el trabajo social te mojes pero es que ... y que algunos problemas te afectarán tanto que no podrás decir : no sólo lo pienso aquí cuando esté trabajando aquí, pero tampoco puedes llevarte todo a casa (ALGUNOS COMENTARIOS MIENTRAS HABLA)

41. Claro, pero tampoco puedes vivir de ignorante porque....

46: Es un poco la esencia del trabajo social ¿sabes? decir: es que lo noto, es que esto ..es necesario, noto que existe este tipo de problema y a mi me está afectando porque es que lo estoy viendo. (MIENTRAS HABLA ALGUNAS ASIENTEN)

41: Y es que no sé si lo habéis notado las que venís de otras carreras que es que en trabajo social hay como más compañerismo, menos competitividad ( 47: uff, 45: gesto de incredulidad ) (RISAS) sabes, por lo general, hay de todo ¿vale? o sea , no pero por lo que.. es que claro , yo por ejemplo vengo de derecho que es todo competitividad.

46: Igual es que vienes de una que es demasiado competitiva ¿no?



(RISAS Y COMENTARIOS)

41: Sí, tú me pisas y yo te voy a pisar más ¿sabes? o sea que es como .. no sé.

43: En ADE era igual eso.

44: Por eso, yo creo que, no lo sé, a lo mejor soy yo pero yo creo que en la..que hay más competitividad en... en el bachiller que en la universidad (ALGUNA: sí) que en la universidad cada uno va más a su rollo a no ser el típico que tiene que sacar todo matrícula que ese sí que es super competitivo.

41: Sí no sé, o sea por ejemplo te digo que en Derecho hay mucho más que en bachiller ¿eh?

47: Pero también en bachillerato es que son 30 alumnos en una clase que te conoces, has hecho con él primero, segundo, vienes de... En la universidad vienes ... yo sé que como te llamas y puedo conocer a la de al lado , al de la izquierda (ALGUNA : claro) . ..y no me importa. Tu vienes a la universidad a hacer tu ejercicio este, tus dos amigas las tienes y.. (41: sí, sí , sí, sí) pero en bachillerato es como.. éste le conozco, ese es super amigo de no sé quién.. hasta conoces a su familia , seguro que has ido a su casa a hacer un trabajo (VARIAS: sí, sí) sí, pues eso es , compartes y..

41: Sí, sí.. aquí hacemos un trabajo en la biblio y

43: Bueno a ver eso también depende, rollo, si te metes a colectivos y tal, o sea yo conozco muchísima gente, o sea estoy conociendo más gente que de en clase, o sea perdón, ( 47 LE DA LA RAZÓN) más en colectivos que en clase o sea porque..

46: Cuando te juntas para hacer cosas..

43: Claro, con gente que tienes más ... en plan más..

46: Depende de cómo seas.

43: Rollo: tenemos este objetivo, vamos a hacerlo en común o.... puf, vamos a luchar por esto porque estoy super indignadísimo con esto ¿sabes? esas cosas unen muchísimo o sea..

46: Sí también es verdad.

43: Que de hecho esta facultad, eso es alucinante porque hay otras facultades, hay por ejemplo la URJC de Móstoles (DIRIGIENDOSE A 41) Yo no sé en cuál ,estabas en CIU ¿no?

41. Sí en CIU estaba.

43: ¿A que tampoco hay el mismo hay el mismo movimiento que aquí?

41: No, nada , los movimientos que hay son nazis.

43: Es que las URJCs todas eh todas están muertas, (47:sí, sí) o sea es que no hay ni un colectivo , de hecho, había uno de violencia de género , yo ya en plan digo ¡buuu un colectivo! llamo al número, (RISAS) nadie me lo coge, correo, nadie, voy a la conserjería a preguntar por el colectivo: a no sé que exista ese colectivo.

(RISAS)

41: Bueno sí que tengo que decir que ,por ejemplo, en Derecho sí que había un colectivo , el único que era de... de a favor de... o sea era la unión de estudiantes progresistas que ¿sabes? lo único que era..

43: Ah , ese también está aquí.

41: Sí, pues era el único que era así , no nazi ¿sabes?

(RISAS)

43: No, es que, además literalmente, es que en ADE había, había esvásticas en las mesas, o sea, es que no es coña.

41: Sí, sí , sí ,sí.

43: Es que.. o arriba España, cosas así.

41: Si, sí ,sí, sí. O inmigrantes a vuestro puto país.

43: Sí, sí, sí ,sí. como muchísimas cosas.

47: Y luego, y luego ves a un ignorante dando clase en Derecho.

(RISAS)

41: Sí, sí, sí, sí, o sea es como...

43: O nos quitan el trabajo.

41: Sí, es como.. pues.. no contrates por sueldos de mierda ¿sabes?

(RISAS)

43: No, es como, porque es tu trabajo, ¿sabes? o sea es simplemente eso, porque ¿quien te ha dicho que es tu trabajo ? o sea..

41: Exactamente, exactamente..o sea..

43: Es mi trabajo

41: Sí, sí, pero es que en esos sitios hay mazo de mentalidad de esa que es que ffff o sea....

46: Bueno (47), cuéntanos..(RISAS)

43: Ah si perdón

47: Bueno yo os cuento un poco, yo .. mis padres son marroquis.. vino aquí mi padre, empezamos, yo qué sé, vine aquí con tres años..vine aquí, tenía que estudiar, no sabía el idioma, no sabía nada.. me metieron al colegio como a todo el mundo.. Iba a un colegio que era como público, no me enteraba de nada, venía de Marruecos , no..... no conseguía... no conseguía aprender nada. Bueno y seguía, seguía y mis padres me cogían un colegio que es como concertado-privado que es de monjas.

(RISAS)

47: Entonces yo me metí allí.

43: Ostras qué duro

47: hice toda.. hice toda la primaria ahí, llegué a sexto y es como un nivel en el que tienes que tener unos conocimientos . Entonces yo ahí empecé a notar que yo (RISAS) las matemáticas se me complicaban.. tuve que repetir sexto, bueno . Cuando repetí sexto me di cuenta que... sí, que puedes repetir y todo eso pero si te esfuerzas, yo .. si me esforzaba y todo lo conseguí , salí , hice la ESO. Conseguí aprobar todo cuarto. En primero en mi colegio pues se cerraba un poco, era ya privado el bachillerato, entonces costaba 300 euros al mes y me dijo mi padre, si te dan la beca te quedas, sino pues... ya puedes buscar un colegio concertado.. privado, lo..lo que sea pero no vamos a dar a pagar tanta cantidad. Mi hermano, que es un año más mayor que yo se fue a un colegio a hacer... a un colegio privado a hacer bachillerato, no acabo, hizo primero, repitió, volvió a hacerlo, no lo consiguió, se lió. Yo fui a un colegio público. El primer año pues...iba como de una burbuja que era el colegio de las monjas

43: bua, ya ves.

47: Yo que sé, la típica que se le rompía la uña y empezaba a llorar. Yo llegué y tengo una imagen así super....que nunca se me olvidará que llegué a un colegio público y vi a un niño que estaba jugando con una mosca y yo dije: pero ¿a dónde me he metido? ¿qué es esto? (ALGUNA: BUUUAAUU RISAS) y.... veo así y encima yo, como en el colegio de monjas no me dejaban llevar el pañuelo, pues entonces..

43: ¿No te dejaban llevar el pañuelo?

47: No. Entonces tuve que.. cuando fui a un colegio público, me dejaban llevar el pañuelo pero me encontraba con la situación de que .. te dan libertad, sí, puedes llevar el pañuelo pero no es una libertad . Es que yo iba por la((( me quejaba de un examen y me decían: ¿pero no tienes calor?Yo decía: a ver vengo aquí a hablarte de que he suspendido un examen, que tenga calor o que tenga frío luego te lo cuento, ¿sabes?

(RISAS, COMENTARIOS)

43: No tienes que cuestionarme a mí nada.

47: O esa vestimenta no sé qué mmmmmm (INTENTAN HABLAR VARIAS A LA VEZ) no puedes ser, no puedes ser , dijo, ¿no puedes ser normal?

41: ¿Pero qué es normal ? ¿ qué es normal? o sea..

47: Dije: defíneme normal. Defíneme.. bueno , aparte de eso yo primero lo conseguí, me lo saqué .. llegué a segundo , tenía una profesora que el primer día de clase nos dijo: éste, éste, éste y éste van a sacarse segundo de bachillerato. Y yo con lo que me había esforzado y todo con lo que me costaba llegar ahí todos los días, dije: yo tengo que sacarme segundo de bachillerato aunque sea llorando, porque tenía.. aunque sea vamos , aunque sea lo último que haga. Pues yo lo intentaba, yo de sacar toda mi vida, desde que yo me acuerdo, ochos, nueves en lengua, llego ahí , hago un examen y saco un cero. Digo, pero ¿cómo voy a a sacar yo un cero? Un cero en lengua, ¿sabes? es que un dos, un tres , un uno,: ¡un cero! Y decía mi nombre y lo volvía a repetir y yo no me levantaba, bueno pues nada, la profesora siguió así y yo le dije un día: A ver , me parece muy bien que solo vayan, - es que es un colegio de prestigio donde aprueban el cien por cien

41: Pero ¿era?

OTRA: Selectividad

47: Público. Cien por cien de aprobados en selectividad. Dije buaaa increíble tío cien por cien : Que iban cinco personas, (46: claro , solamente llevaban a..) los cinco mejores de la clases y son los que aprobaban.

46: Ahhhh que llevan a los que tienen la certeza de que van a aprobar para que no baje el nivel del instituto (HABLAN VARIAS A LA VEZ)

47: Y yo dije: y el primer día que nos dijo : tú, tu, tú y tú vais a aprobar. Es que no sabía ni mi nombre ni quien era y yo dije : bueno pues nada, iba a clase, suspendía, volvía, suspendía, volvía.. todos los días. Yo iba, estudiaba y suspendía. Yo no.. yo aun así decía hasta... y me decían mis padres: cámbiate, vete a otra y yo decía que no, aunque sea por cabezona yo me lo, me lo tengo que sacar y me lo voy a sacar. Pero llegué a un punto en el que: mmmm suspendí un examen, salí, salí llorando de la clase porque me había tirado un mes estudiando un tema y no lo aprobaba y decía: o mi capacidad es nula o no sé qué está pasando aquí. Entonces llegué me...había suspendido otro examen y cogió mi otra compañera que estaba conmigo y le dice, saltó a la profesora que es la que más manda y le dijo: pues que yo haga doble porque mi examen también lo había suspendido. Y dije yo es que.. ya no es que, no hace falta que seas..profesor o que seas como persona. Yo ese comentario, ver a una persona llorando por un examen o llorando por cualquier cosa yo eso me (()) y dije: lo único que no quiero ser es como estas personas , es en plan de.. lo único que no quiero ser es ir a un sitio y decir: tú no vas aprobar aunque no te conozca. Tú no vales o tú nnnn.. o tú porque lleves pañuelo, entonces yo viví tantas situaciones así de discr.....

41. Pero eso es racismo ¿no? porque es que...

43: Por supuesto.

47: Pero es que imagínate que yo la graduación, me gradué con cuatro suspensas. Aun así yo quería ir a hacer la graduación con mis compañeros porque no me volví a graduar. Y en el video, nos habían hecho un video a cada uno de nosotros y ponen un video y el mío lo cortaron que yo dije...

43: e.. ¡Madre mía!

47: Y que se levantó mi hermano y dijo, le dijo al director, te aplaudo , delante de todo el colegio dijo: te aplaudo porque me parece denigrante que quites el video de una persona, pones 30 videos y justo el de mi hermana lo quitas y quitas su foto y yo dije: yo me voy de aquí, yo es que no quiero..

43: ¿Eras la única que llevaba pañuelo?

47: No, era... es que los que llevábamos pañuelo, los que éramos extranjeros (HACE UN GESTO CON LA MANO DE ENTRECOMILLAR) por así decirlo nunca aprobábamos y era como...

43: ¡Qué fuerte!

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

41: ¿ese instituto dónde...?

47: Es donde la V., donde la V, está en Fuencarral, barrio del P.

44: Pues en el barrio del P. hay muchísimos extranjeros.

47: Hay uno, hay uno que es el XX donde se.. es la consagración de los extranjeros que ahí es como el instituto donde van todos los extranjeros. Si tú tiras un poco más para arriba es un colegio que tiene muchísimo prestigio ..

44: ¿En ciudad de los periodistas?

47: No. Es que no sé ni decirte dónde es.

46: Bueno, sigue. (RISAS)

47: Encima es como un sitio que tú dices , es que es de educación, es que mis compañeros es.. que yo tenía una compañera que estaba haciendo dos años segundo de bachillerato y seguía sin aprobar la asignatura con esa profesora.

43: No es normal.

47: Y yo decía: es que por muy tonto que seas, por muy, por muy...

41: Es que tampoco eres tonto , te hacen creer que lo eres pero...

47: Por muy.. es que por mucho que no valgas yo comparaba mi examen con el de otra persona y decía: ¿es que éste vale y yo no teniendo la misma cosa? Bueno, en fin, me tuve que ir de ahí. Yo decía: por Dios he ido a un colegio de monjas y me han tratado ochenta mil veces mejor.

43 : Yaaaaa

47: Ochenta mil veces que en un colegio público sabes que, que es lo típico que bueno que no te dejan llevar pañuelo, bueno , tienes un uniforme, un reglamento y dices lo respeto, igual que tengo (( )) pues es lo mismo, igual que aquí me dejan llevarlo, me están discriminando. O sea es que a veces dices: pues me lo quito si, si así es la única manera de que me apruebes un examen pues me lo quito para el examen y luego voy y expongo mis creencias en otra parte, Bueno volví, volví a un colegio de sacerdotes entonces ahí ya..

41. Esos son peores.

47: Nooo. Pues no te creas. Yo ahí viví una.. viví una experiencia que era como.. yo fui el primer día y ni siquiera pregunté en plan de..... ni pregunté ¿podría ir con pañuelo? ni lo pregunté. Yo fui el primer día , me planté en clase y dije: a mi si me dicen algo pues ya veré si me lo quito o dejo de estudiar.

43: Pero es que por qué tienes que preguntar si puedes llevar pañuelo .. es que ..madre mía, de verdad..

47: Pero es que al ir a un colegio que no es público ya tienes..... te tienes que.. (HABLAN VARIAS)

44: A ver yo también fui a un privado y no podía llevar ni las uñas pintadas ..

47: Sí es la normativa.

46: Hombre yo entiendo que es su religión y que si vas a un sitio que tienen una religión allí, o sea te metes tú dentro..

41: Ya pero es que claro te hacen como convertirte y no..

47: No, pero es que..

44: No hacen como convertirte, yo veo igual que no te dejan pintar las uñas, entiendo que te que te digan..

47: Pero es que a mi por ejemplo, a mi por ejemplo, por ejemplo, uno de los comentarios que más me ofendió fue que en clase gen.. niños es que en plan, en clase , gente de 16 ,17 años que te diga, que le diga e el profesor: quítate la gorra y diga: ¿ por qué ella lleva el pañuelo? Y es como..

43A: Madre mía de verdad.

47: Yo decía...Yo es que ni contestaba, ni me giraba. Yo decía, venga voy a seguir con lo que estoy haciendo...Luego acabé segundo y dije....acabé segundo y yo mientras le decía a mi padre, yo quiero trabajar, yo desde muy pequeña quería ser reportera de guerra, yo no sabía que existía trabajo social ni nada de eso, yo quería ir a ver a la gente cómo vivía gente en la guerra . Yo se lo dije una vez a mi padre (43: buuuuuu) y me dijo mi padre, y me dijo mi padre: ¿pero te estás escuchando lo que estas diciendo?dice, Yo te he traído a un país para que estudies y te (( )) y ahora te quieres ir a un sitio en guerra.. Yo decía, yo decía..pues a mí me da igual, yo, yo vuelvo, yo voy a un sitio donde haya guerra y..y me decía mi

padre ¿pero tú te has estado escuchando? si hay discriminación en un país así, me dice, tú vete con un cámara a ver gente en guerra... yo decía: yo, yo voy a ir.

44: (RIENDO) Yo también quise ser fotógrafo de guerra de pequeña. Me llamaba.. me llamaba tanto la atención, pero super pequeña, eh, con nueve años.

47: Ocho

44: Le decía a mi madre que me llevara, porque mi padre es militar, le decía: papá llévame a la guerra para hacer fotos y mi madre me miraba: niña tú estás enferma y yo... no no quiero ir.

46: Yo no podría e...

47: Y luego también dije yo qui... el año pasado dije: papá yo quiero trabajar en cárceles , yo quiero trabajar (()) y me dijo mi padre : pero tú vas de mal en peor.

(CARCAJADAS)

47: ¿No puedes decirme algo normal? (RISAS) Y dije pues no sé, dije, es que , luego también me metí a una ONG porque a mí el tema de ayudar y todo eso era una cosa que me encantaba y todo eso. Entonces mi padre cuando vio que yo me estaba metiendo en una ONG, me dijo: tú de ahora en adelante haz lo que quieras, mientras estudies y mmmm y te vaya bien..y encima tampoco me quería limitar mucho porque... le dije a mi padre, papá quiero hacer trabajo social y me dijo: como si haces..... bueno, al principio me decía, haz medicina y es como ..... ¿qué voy a hacer medicina?; me decía haz medicina que se necesitan muchos doctores y yo decía, pues sí también se necesitan muchas personas pero nadie las ve ...y también .. y luego deci... tengo mi jefa que es con...la señora con la que trabajo es trabajadora social , entonces yo le dije, yo quiero hacer Educación Social o Trabajo Social porque no sabía ni cuál era la diferencia.

43: Y yo tampoco la sigo sabiendo y nadie me la explica o sea el otro día V. me dijo: un día te la explico y no me la ha explicado nunca

44: Educación Social se basa más en la pedagogía.

43: Si bueno pero a mi también me han dicho eso pero con la gente que hablo que está en Educación Social dan casi lo mismo que nosotros.

VARIAS: Sí, sí.

43: En plan ...

41: Es que la teoría y la práctica es... la teoría una cosa y en la práctica hacemos lo mismo. De hecho contratan antes a trabajadores sociales porque podemos hacer tanto burocracia..

43: Es verdad, es verdad.

41: ...como cosas de campo

45: Sí

41:... como...¿sabes?

45: O sea , yo que hice Integración Social sí que me dijeron que no me metiera a educación porque era hacer cuatro años de dos de integración.

41: Exactamente.

45: Entonces..mmm.... se diferencian muy poco.

41: Sí, de hecho te contratan antes a los de integración.

45: Al integrador que al educador porque soy más barata, claro.

41: Exactamente.

43: Es más nueva la carrera de educador ¿no? que la de Trabajo Social .

41 y 45: Sí, sí, sí.

43: (MIRANDO A 47) estabas diciendo algo..

47: Pues ahí acabó en plan... Luego hice selectividad, hice selectividad, me puse a llorar cuando aprobé porque dije ahhhh (HABLAN Y RIEN VARIAS)

47: Por fin, ¿sabes? en plan de, te educan tanto para que hagas selectividad y para que apruebes que es que.. digo.. es que mis padres en casa se , se....me acuerdo, mi padre nunca me pregunta nada pero los días de selectividad era: no habléis con la niña, dejadla , dejadla...que estudie (RISAS) Yo decía...

ALGUNA: ¡Qué días!

47: Yo decía, a saber qué le pasa ¿sabes? y luego cuando me iban a dar la nota , mi padre dijo, venga vamos a sentarnos todos juntos a esperar que le den la nota y yo ..

(CARCAJADAS)

44: A mí cuando me dieron las notas el día anterior había salido de fiesta y llamó mi tía diciéndole: oye han salido las notas de selectividad ¿qué tal la niña? y mi madre ¿ la niña? la niña sigue en la cama que yo creo que ni está despierta.

43: Yo estaba en un festival de verano o sea que..

41: (RIENDO) Yo no he hecho la selectividad o sea que no....

43: Pues madre mía lo que te has ahorrado (COMENTARIOS) una ansiedad y un ..

46: Sí, sí , ansiedad sobre todo.

(HABLAN A LA VEZ)

41: ....Trabajo Social y ya está una asignatura que era audiovisuales que a mi e encantan los audiovisuales o sea que eso que me llevó

47: Pero la mayoría de la gente no sabe, por ejemplo yo le digo a mi padre trabajo social y se queda igual .. (..) médico sí, profesor también. Un montón de carreras que sí, que sabe lo que son pero..

41: Le sacas de sus esquemas a la gente y es como (HACE UN GESTO DE QUEDARSE DESCOLOCADA)

44: Pero porque no sé da mucha bola a lo que es el trabajo social.

41: A lo que tiene que ver con la sociedad, o sea con lo social , con el implicarse.

43: Con lo social.

44: Yo cuando di.. la primera vez que en el colegio mayor cuando todo el mundo decía Ingeniería, tal no se qué ¿tú qué estudias? Trabajo Social ¿ y eso qué es?

41: ¿En serio?

44: Y yo...

43: Si, no, es verdad .. hay como tres preguntas estándar en plan: ¿eso qué es? ¿pero es una carrera? y ¿cuánto ganas? o sí tiene salidas, si tiene salidas, de verdad

41: Sí, sí , sí, sí.

47: Sí, mi padre preguntó eso en plan ¿y en qué vas a trabajar? (RISAS) Digo, pues con gente .. en plan.. yo lo único que le.. donde ..donde vayas, al sitio que vayas vas a necesitar a un trabajador social . Es en el colegio, en el hospital.. donde sea (VARIAS ASIENTEN)

41: Pero ellos al venir aquí a España ¿no han estado con ningún traba... con ninguna trabajadora social? porque hay muchos que van a .. ¿lo sabes?

47: No , en nuestro caso no, pero es que yo, en plan, al estar en una ONG y al ser, vamos a ver..., al ser de otro país y todo eso en plan de..., conoces un montón de gente que ha tenido que ir a l trabajador social y todo eso y eso como que te desmotiva más porque tú ves un trabajador social y es la persona que no quieres ser.. porque mis padres por ejemplo no se ha dado el caso de que tengan que ir ni nada pero gente que sí que ha tenido que acerc... que le pidan papeles o que le hablen de una determinada manera que es como... esa no es tu función, ahora que sé, ahora que sé lo que es el trabajo social y todo eso.. Pero es que si una persona, una persona que es de otro país viene aquí y tiene que ir a los servicios sociales.. trabajadora social no se convierte. Es muy difícil que..

41: Sí, sí, sí, sí.

47:.. que des ese paso.

41: Sí es verdad. Y a mí me choca en tu caso que por ejemplo vienes de... de otro país con otra lengua y lo que mejor se te daba era la lengua ¿sabes? que sacabas ochos y nueves. O sea es como....

44: Y en Marruecos ¿tú francés no hablabas?

47: Es que yo en Marruecos, ni siquiera, es que..

44: El árabe no tiene ni las mismas letras.

41: Es que no claro.

43: Pero en Marruecos hay mucho español , o sea yo he viajado y..

47: Pero es que yo, yo vine aquí con tres años y lo único que sabía.. es que nada. yo, yo de verdad en plan de.. te ponen, yo os voy a hablar un poco en plan de.. te ponen .. mi padre cuando iba siempre me llevaba regalos , entonces yo decía, el país de los regalos era España (RISAS) claro, un señor, mi padre que nunca viene y el día que viene te trae regalos pues dices joe pues ese país no sé qué y luego también es como cuando vas a un sitio.. la gente que va de aquí, va de vacaciones, va un mes y lleva una cantidad de dinero y cuando vas ahí te lo vas a gastar, trabajas, trabajas todo el año sólo para irte de vacaciones . Entonces tú te llevas esa cantidad de dinero y la gente de ahí te mira con cara de... (ABRE LOS OJOS Y LA BOCA) Por Dios.. en plan de, este país tiene.. la gente tiene muchas posibilidades, mucho dinero, no sé qué.. Y cuando llegué aquí yo me acuerdo que bajé del coche de mi tío y me encuentro un céntimo: Dije : juaaaa ( RISAS) Guau.. te lo dije: este país tiene mucho dinero (RISAS) y ahora me acuerdo y digo .. (SE LLEVA LAS MANOS A LA CARA) Y me acuerdo que con diez años mi prima iba a venir a España y yo dije: quédate aquí, para que vas a ir, si no hay nada, no hay juguetes, solo tienes que estudiar y yo dije: aquí por lo menos la gente te entiende, aahí tienes que aprender; ahí, ahí la gente no te entiende no es como nosotras y me decía mi prima ¿ qué dices tú? si España es lo mejor, mi padre siempre me lo dice... y yo le dije, vente, únete, únete..no sé es muy, es muy diferente, yo lo he vivido así, no sé..

41: Sí, es que en los países ehhhh no sé como llamarlos o sea coloniales, o sea a los que han colonizado ¿sabes? es como que tienen la idea de que los países colonizadores son la hostia ¿sabes? es como que : tengo que ir para allá porque por ejemplo en Latinoamérica pasa lo mismo

44: Pero porque es , porque es la.. porque es el ideal de.. de... salir de donde estás.

(HABLAN LAS DOS A LA VEZ)

41: Exactamente, es el etnocentrismo, el etnocentrismo occidental de.. somos los putos amos y tú no eres occidental y.. eres una mierda ¿sabes?

47: Es que, yo creo que los occidentales en general tiene la mentalidad de vamos a salvar al otro.

41. Sí.

47: ¿Quién es el otro? Pues todos los demás.

41: Sí, sí, sí, sí.

47: En plan de. ((!)) pero ¿de qué me vas a salvar?.pero.. muchas veces te haces... yo puedo salvarte a ti también ¿sabes? en plan de.. de tu ignorancia o de ... de muchas cosas.

41: Sí, sí, sí , sí .. o sea todos los países tiene sus más y sus menos,¿sabes? o sea , a lo mejor en unos países se les permite entrar más en la educación que en otros ¿sabes? hay que luchar pues para eso para que todo sea más equitativo, no porque tú seas de tal país ya eres menos que yo ¿sabes? o sea yo eso lo veo super mal.

(SILENCIO, RISAS, MIRAN A LA MODERADORA)

MODERADORA: Bueno es muy interesante todo lo que contáis .. eh .. tenéis trayectorias diferentes pero hay cosas comunes ¿no?

VARIAS: (BAJITO) sí, sí , todas hemos acabado aquí

(RISAS)



41: Y pensamos más o menos igual o sea que..es que alguien que sea racista o machista en trabajo social es como que.. no pega (COMENTARIOS EN BAJO) vete a ADE o a Derecho ¿vale?

43: Hay uno en clase que...

47: Hay gente que, hay gente que no la cogen en los demás y viene aquí

45 : Esa es otra, sí la gente que..

47: No me cogen en Enfermería.. vengo a Trabajo Social

44: Oye...

(CARCAJADAS)

47: No pero en plan de..

44: No pero mi padre me lo decía: te pago la carrera de Enfermería tal no sé qué.. en plan en una privada y yo le decía: papá no...no, es que no.

47: Yo no sé, yo creo que si tú , si tú tienes un.. si tú te lo has planteado, si tú te lo has planteado, tú te planteas: Enfermería, bueno sí puedes ayudar a la gente y todo eso pero es que trabajo social yo creo que es una cosa tan bonita.

44: Pero es que yo no quería hacer Enfermería para... yo qué se.. estar en un hospital. Yo quería hacer Enfermería para irme con Médicos sin fronteras

47: Lo v.. por eso, tú te.. la gente que al final deriva aquí, yo creo que tenemos todos como una idea de ayudar y ayudar y ayudar.. luego que nos ayuden ¿sabes?

43: Sí, vamos a ver. Ahí también hay una controversia muy grande porque por ejemplo. ¿conocéis el hogar social Madrid? ¿el grupo de los nazis? (ALGUNAS: Sí, sí.) Pues la líder , Melisa, estudia antropología

45: Sí.

43: Y es nazi y entonces es pues como ... no, no me cuadra o sea ¿sabes ? y es también a veces muchas controversias..

47: Mi, mi jefa, mi jefa es de las personas mas racista en plan de.. y eso no hace falta que.. no te dicen hola, me llamo no se quien y soy racista.

43: No, no no, eso se nota al hablar, o sea

47: Eso es.... yo lo que hago con la ONG es repartir bocadillos , lo que hacemos es repartir bocadillos en Madrid centro, repartimos un día, repartimos bocadillos a la gente sin hogar, entonces.. yo una vez, me llevo a mis hermanas para que empiecen a ver lo que.. ver que.. dar gracias por lo que tienen y ver que hay gente que no lo tiene. Un día me llevé a la hija de mi jefe y me dijo: hijo sí está muy bien porque la gente es.. la gente borracha, la gente de la calle.. pero.. la gente borracha , la gente que no tiene.. le dije: es que no es gente ni borracha ni gente..... entonces y te lo callas...¿sabes?

43: *Superdenigrando*

47: Y encima es trabajadora social, (COMENTARIOS)es trabajadora social y me dijo: es que muy bien que te la hayas llevado para que sepa que la gente de la calle pues..

43: Que no sea como ellos ¿sabes?

47: Lo que tiene que aguantar: emborracharse, drogadicción. Digo joe yo veo a la gente en la calle que es un español el pobre que se ha quedado sin trabajo y es ESPAÑOL y me dan ganas de recalcarlo y ponerlo en un título ahí gigante de : español, no se droga, no bebe.. tiene.. ha tenido una vida como la tuya solo que él ha pasado una situación y ha acabado allí. (VARIAS ASIENTEN)

41: Exactamente

44: Pero dentro del tra.. dentro de.. incluso en los profesores de aquí, el otro día estábamos bien.. pero que ven como.. eh yo que sé .. como a la otra persona como a gente que tiene que ayudar pero que a ellos mismos no le van a pasar. porque el otro día estábamos hablando de la etnia gitana, tal no sé qué y me dijo el profesor. ¿tú por qué sabes tanto de la etnia gitana? Y le dije: estuve cinco años con un gitano. Y desde ese momento, yo creo que me mira diferente ¿sabes? (RISAS) Y los de mi clase también ¿sabes? en plan de huy .. he estado con un gitano, bueno y qué?

41: Yo también estuve con un gitano y son super machistas.

44: El mío no era machista.

41: Claro es que hay de todo.

44: claro es que es lo de son machistas, tienen una condición social más bajo, no tienen tanto dinero como nosotros...  
(47 RIE Y SEÑALA CON EL DEDO INDICANDO ACUERDO CON 44)

47: Claro dicen..musulmán, gitano.. ya es machista.

41: También estuve con un musulmán (RIE)

45: Ostrasjiii

(RISAS)

(HABLAN VARIAS A LA VEZ, DURANTE UN BREVE MOMENTO SE PRODUCEN EN PARALELO DOS CONVERSACIONES, MIENTRAS 47 SIGUE CON SU ARGUMENTO OTRAS RIEN PORQUE 41 HA ESTADO TAMBIÉN CON UN MUSULMÁN))

47: Dice musulmán, machista, gitano, machista...bueno los (()) es en plan luego es un chico español: el que te tiene que ayudar.

44: No, por eso, que aquí también se ve.. hay mucha gente que ve esto como .. ehh voy a ayudar a la otra persona pero la voy a ayudar desde una perspectiva superior porque a mi no me va a pasar.

41: Sí pero.

44: O de..

41: No pero es que ... es eso, ¿sabes? es como que. por ejemplo lo de... o sea lo que ha dicho por ejemplo ahora de de que le.. de que los gitanos son.. racistas o sea ¡huy! machistas o sea...

44: Eso es un prejuicio.

41: Lo digo pero porque o sea yo hoy lo he dicho pero.. con el que estuve yo..o sea pero por ejemplo eh..por ejemplo mi novio de ahora es dominicano y es super feminista bueno aliado feminista ¿sabes? o sea que también.

44: Es que también depende .. a ver porque la cultura, la cultura.

41: La cultura no tiene, no tiene que ver, ¿sabes?o sea por eso sí que es verdad que se tiende a generalizar pero ....

44: Ya pero a mí lo que me hace gracia es que.. los gitanos son super machistas. Qué sí, que la cultura que tienen siempre como que el padre ..... coloca a la mujer.. pero es que luego tú vas a una casa gitana y la que manda es la mujer. Que sí, que el hombre al último momento ya van evolucionando y no hace tanto pero la que lleva todo y manda todo y impone son las mujeres.

43: A ver sí pero también la mujer está relegada a la casa, o sea manda en la casa ¿sabes?

41: Sí, claro, exactamente yo ahí sí que .. a ver, la cosa es que la cultura en sí es machista pero luego la persona.

44: La madre de mi ex trabajaba en..

41: Puede ser machista o no ¿sabes?

46: Yo también lo creo.

41: Una cosa es la cultura y otra cosa es la persona en sí ¿sabes? porque es lo que digo ¿sabes? por ejemplo en Latinoamérica tienen una cultura muy muy machista y ya os digo, mi novio , por ejemplo es super feminista, de hecho hay muchas veces que me dice a mí : eso es muy machista. o sea que es él quien me dice a mí él, él el colonizado le dice a la colonizadora (RISAS) que es machista ¿sabes? o sea es eso es como la persona lo quiera llevar ¿sabes? o sea pero la cultura en si sí que es machista o sea de los gitanos digo o sea porque yo te digo que he estado.. cuando estuve con el gitano y eso lo vi y vi pues eso como eran..

44: A ver yo también lo viví.. la gente..

41: La mujer relegada a la casa, la mujer..

44: Pero yo creo que también van..

41:... obligada a casarse.

44: ..van evolucionando porque yo .. yo sí que es verdad iba.. iba a su casa y si estaba el patriarca de la familia pues.. sí que era todo super machista de..ehhh por favor, córtate, tal, ya sabes como son aquí y tal, vale, pero también si vas a un pueblo en España también )hay.. (HABLAN VARIAS) ( en la gente mayor...) (En España también hay machismo)

47: La fuerza está en la educación. La fuerza está en la educación.

44: Pero ¿sabes? los prejuicios de los gitanos de.. son machistas, eh son de (()), las gitanas van a pedir y luego hay de todo

46: A veces se generaliza.

41: Exactamente.

46: Pero...

(VUELVEN A HABLAR VARIAS A LA VEZ)

44: Luego hay a gente que miras y de repente te dicen: no si ...

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

41: ....Los españoles estamos ahí super guau avanzados y luego te aparecen la Manada, ¿sabes? o sea.. es que...

43: Pero es que hay pautas globales.

41. Exactamente es que hay machismo..

47: El machismo es que... no puedes.. no coges un país y dices este es machista, este no.

43: No, no.

47: Aquí solo hay gente normal , aquí hay muchísima..

41: Exactamente o sea.

46: Es que realmente no se puede generalizar ni nada( HABLAN VARIAS) pero muchas veces lo hacemos.. o sea.. y también es normal.

47: Pero también cuando desconoces una cosa , si tú desconoces, si tú desconoces los..la cultura gitana , si la desconoces es normal que te vayan diciendo es machista, es machista. Tú te lo tragas porque a ti te dicen que .. un español es de una manera y tú te lo tienes que creer porque si tú no te..

(HABLAN VARIAS)

41: .. te lo enseñan desde pequeño, yo por ejemplo antes era super inculta o sea porque de pequeña, por ejemplo, con el velo, me han dicho: es que están oprimidas porque es que llevan velo es que no se qué.¿sabes? O sea yo de pequeña pensaba eso y de hecho decía ¿y por qué lleva velo? esa y ¿por qué no se lo quita? pero luego claro luego ya..

47: A mi en el colegio.

41: Yo misma, o sea diciendo si quiere llevarlo, o sea le están diciendo toda la vida que tiene que...como tiene que vestir ¿voy a ser yo quien decirla como tiene que vestir? o sea o sea es que desde pequeña..

47: Una vez en el colegio me dijo un....me dijo una chica pero super pequeña, estaba haciendo primero y me dijo ..eh, era su cumpleaños, no te puedo invitar a mi casa porque me ha dicho mi mamá que eres musulmana y digo (ALGUNA RISA) pues nada no me invites, te invito yo a mi casa para que veas que soy musulmana.

43: No sé si te fijas cuando sale una noticia de un terrorista o lo que sea en plan: terrorista musulmán pero si es español sale: un terrorista (HABLAN VARIAS A LA VEZ)

44: ....pero también cuentan lo que les da la gana porque también con las fuerzas de seguridad, también dicen : un ...yo que sé ... el otro día no sé qué pasaba, un.....yo qué se, un militar, un policía hace tal: si llega a ser carnicero tampoco lo ponen ...

47: No pero es en plan de: un terrorista español es un enfermo mental, tiene un trastorno psicológico pero éste, pone aquí (SE SEÑALA LA MANO) en árabe mmm... yo qué se, lo que sea, hola en árabe. ¡Dios mío, el signo de que es terrorista! Y es musulmán ¿no lo veis? o sea es en plan de...

41: Sí es como que la .. eh..yo por ejemplo tengo la carga de ser mujer ¿sabes ? ante un patriarcado pero es que tú encima tienes la carga de ser mujer y extranjera o sea (...)

44: Extranjera y musulmana.

41: Exactamente es que dentro del extranjero están también varios...

47: Mira también dentro de la discriminación está la discriminación: si llevas pañuelo eres más discriminada que si no lo llevas en plan de... aparte de extranjera.. y a mi cuando me dicen en plan .. a mi es que me remata cuando dicen eres extranjera en plan de .. digo es que a mí...

44: Es que yo no te consideraría extranjera porque llevas desde los tres años aquí.

(HABLAN OTRAS AL TIEMPO)

47: Es que a mí no me representan, yo es que voy a Marruecos y no veo y no, no veo ahí mi país y vengo aquí y no me encuentro , entonces digo ¿de dónde soy? porque de Marruecos hay cosas que yo digo : ni en broma yo acepto esto y de España yo digo: es que esto tampoco.Entonces...

43: A ver mira es que sinceramente o sea el patriotismo es construcción social.

41: Sí, sí , sí sí, completamente.

43: O sea, yo no me siento casi ni de un grupo ni, ni de un grupo pequeñito ¿cómo me voy a sentir parte de un país que ni siquiera conozco a las personas? o sea realmente o sea es imposible sentirte parte de algo tan gigante porque no conoces a las personas, no conoces ni.. o sea es que no, no sabes realmente la ... todos los engranajes que lleva eso. Tú conoces la visión general de jah pues es esto lo que te han dicho!. ¡Ah pues venga, me siento parte de ello! pues no sé..pues eso no es..

41 Claro, exactamente o sea, por ejemplo eso lo de ser extranjera o no viene dado pues de la nacionalidad ¿sabes?

47: Pero también tus padres...

(HABLAN A LA VEZ)

44: Luego cuando te vas, te vas a otro país, o sea tú no porque siempre has vivido aquí (SEÑALANDO A 47) , pero cuando te vas a vivir a otro país, yo sinceramente sí que me sentía española y echaba de menos España y daba lo que fuera porque fuera España.

(43 NIEGA CON LA CABEZA Y ALGUNAS HABLAN)

41: Pues yo no.....

44: Porque yo lo echaba de menos como..

43: No, tú echabas de menos a tu familia no a España, o sea España..

44: Si estaba allí con mi familia..

43: Bueno pero es que vale pero quiero decir en plan, echas de menos las cosas que haces ahí, pero en plan, si puedo hacer lo mismo en otro país no echas de menos tu país, echas de menos tus costumbres , lo que tu haces.

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

41: Claro echas de menos.la tierra, la...

43: Tu día a día, donde estabas, el barrio, en sí casi que el barrio, el barrio sí que lo puedes echar pero..

44: Echaba de menos, echaba de menos la comida, echaba de menos mmm ir al médico y que mi padre no dijera: bueno a ver si no te tienen que operar de tal. Echaba de menos...

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

46:Yo creo que también lo puedes echar de menos.

43: Pero es que te (( )) de España allí también.

46: Pero es más difícil ya, ya...

41: Ya vale sí, una cosa es echarlo de menos y otra cosa es decir joe es que España, España es la la hostia o sea es lo mejor o sea es..lo mejor.

46: A ver no puedes decir, no puedes decir que es mucho mejor que otras naciones pero tampoco puedes decir.. o sea puedes decir que es lo mejor, o sea no lo mejor de lo mejor sino lo mejor para ti, a mí es lo que más me gusta, eso no está mal.

44: A mí cuando me preguntaban ¿ qué prefieres España o Estados Unidos? para mí era mejor España.

41: Se sigue teniendo ese patriotismo de yo soy española soy lo mejor o sea a lo mejor es lo que le pasa a ella (señalando a 47) de que ella no se siente ni española ni marroquí pero porque te enseñan a que tienes que tener..

(HABLAN VARIAS):

47: Claro pero es que..

44: Hombre no, ¿sabes qué es el problema de aquí en España?

41: La nacionalidad está en el DNI ya está ¿sabes?

47:...Pero por ejemplo.. mi padre, una persona que se va a otro país tiene un sentimiento, un sentimiento de.... ser menos.. es que por ejemplo mi padre .. solamente dice, es que tú, tú, tú peg, tú peléate con él, él es un español, tú pégate con él. Yo, yo de ahí no te saco, a él le dan los derechos de un español y digo, no, no a mí me dan los derechos igual que .. y yo los defiendo, pero es que mis.. mis padres y toda la generación anterior tiene un sentimiento de ser menos.. porque se lo han inculcado porque al llegar.

41: claro, claro

47: te lo inculcan pero es que yo.. a mí, a mí personalmente no me tratan menos que nadie simplemente porque me dicen algo. Es que muchas veces, vete a tu país, digo, ni que fuese de tu padre ni..

41: O sea pero es que tu país es este, ya estás es tu país.

43: Hombre es que a ver, bueno es que vamos a entrar en la discusión de si tienen que existir los países o no y eso ..

( HABLAN VARIAS Y RIEN: ya, ya, sí)

MODERADORA: Además nos estamos saliendo un poco ¿no?

43: Sí, no totalmente

MODERADORA: (42), tú has hablado muy poco

42: Sí, no, yo soy más de escuchar, yo de hablar no..

MODERADORA: Bueno, tenemos que terminar en un poquito.. porque.. a las ocho y media y son casi y cuarto y.. la mayoría por lo que he oído sois feministas

VARIAS: sí, sí, si

MODERADORA: ¿Cómo explicáis, pero, pero desde vosotras ¿no? que siga habiendo un porcentaje tan altísimo de mujeres en Trabajo Social?

43: Es porque estamos relegadas a los cuidados.

41: Se piensan que.. es una construcción, o sea es una construcción social, que se piensan que es biología de que las mujeres se nos dan mejor los cuidados pero no es así es que simplemente desde pequeñas se nos enseñan a cuidar porque la mujer tiene que encargarse de la casa .. ¿qué pasa? que de..de pequeñas a nosotras nos dan *babyborn* nos dan no sé qué, a los homb, cocinitas, ¿ a los hombres que les dan? que si *actionman*, que si figuras de guerra..

43: Los hombres van a las ingenierías y las mujeres..

41: Exactamente.

44: Pero yo también creo que es porque yo qué sé..

41: ..una construcción social de.. las mujeres dedicadas a los cuidados desde pequeñas te lo meten en la cabeza

43: Y también..

41: Entonces a un hombre pueden gustarle los muñecos pero ¡ay no qué soy hombre! ¿sabes?

43: No pero también es que..

44: Pero yo también creo que hay a gente que le mueve la carrera por vivencias y quieras que no , yo qué se, discriminación y tal se dan más en mujeres.

41: Claro, claro pero un hombre, a un hombre le cuesta más escoger esta carrera porque a lo mejor se meten más a Psicología, por ejemplo, que a Trabajo Social porque eso de cuidar a gente ..ah yo siendo ..

44: Pero bueno en Psicología también hay muy pocos, igual que en Magisterio.

41: No pero hay bastantes más que en Trabajo Social, yo tengo un colega ahí en Psicología..

43: Sí pero que los hombres siempre tiran más a Economía, Ingeniería también, pero es que el patriarcado también afecta a los hombres.

(VARIAS HABLAN)

46: A lo mejor es que ...

43: Los cuidados a la mujer y lo otro pues a los hombres.

46: Ellos, como que en su sexo, por así decir, no... o sea los, los hombres, por lo que tú has dicho, por lo de los juegos y todo eso, ((41: claro)) por ahí empieza todo, entonces ellos como que no tienen.. no se consideran que tienen tanto que ver con los cuidados

VARIAS: Claro , claro..

46: Y luego a la hora de .. es como lo que tú dices..

(HABLAN VARIAS)

47: Yo no creo en eso porque por mucho que te impongan, por mucho que te impongan una cosa, por mucho que te impongan, que si tienes que jugar al futbol , que si tienes que hacer.. por mucho que te impongan.. si tú de verdad eres una persona racional que piensa, por ti misma, tú llegas a la conclusión de que si a mi me gusta trab.. por mucho que te eduquen en una cosa tú puedes olvidarte de esas cosas, tú puedes decir, yo que sé.. el trabajo social..

43: Sí pero es difícil, es en plan, fíjate la cantidad de hombres que hay en nuestra clase que son cuatro o cinco, esos cuatro o cinco son los que dicen: a mi me gusta el trabajo social y me da igual lo que diga la sociedad, pero los otros 75 cogen y dicen , tío yo me voy a ingeniería que es ..lo que es de tíos y es.. o me voy a economía, yo quiero ser el jefe, o sea..

41. Cuando están entre machos, ahí en plan pavos reales abriendo sus alas pues.. (47 RIE) es que son así los tíos, o sea cuando están en plan pavos reales y dice uno, no es que yo me voy a meter a trabajo social, ¿ qué dices? ¡qué maricón! y claro es maricón porque se está degradando a ser mujer (VARIAS ASIENTEN) cosas de mujeres o sea es como ¿ qué haces haciendo algo inferior a ti? ¿sabes?

45: Sí pero luego sí que es verdad que todos los hombres que he conoc.. o sea en plan , me refiero cuando he hecho Integración Social o por ejemplo de.. gente que he conocido que esté trabajando.. el cargo más alto lo tiene un hombre.

43: Por supuesto.

41: Sí, sí sí, sí.

45: O sea, maneja él la empresa o la asociación o lo que sea.

41: Y como hay pocos hombres pero los que hay...

45: Y los que hay están ahí.. arriba.

41: Claro es que las mujeres no vamos..es que no, no servimos para eso por favor (EN TONO IRÓNICO) (RIEN) sí, sí sí o sea...

46: Y se considera que el trabajo social es algo que necesitas sensibilidad.

43: Sensibilidad, sí.

41: Y como la sensibilidad solo la tenemos las mujeres....

46: Exacto.

41: Ellos no pueden llorar, no pueden hacer nada..o sea, pero mira eso que dices de los altos cargos también tiene que ver de.. con la familia porque com siempre se encarga de la familia la mujer por tanto no puede compaginar un alto cargo con cuidar a la familia con los cuidados, entonces ¿quien lo va a hacer? el hombre, por eso en altos cargos siempre hay .. el hombre. Si se hiciese, yo que sé , algo más equitativo, si el hombre también ayudase.. bueno no ayudase no, perdón, compartiese las tareas con las.. con la mujer pues .. bueno y hablando de familias homopa no .. heteroparentales.. eh.. pues eso, o sea si lo compartiese pues a lo mejor la mujer sí que podría estar en altos cargos ¿sabes? pero...mmm como las mujeres siempre estamos relegadas a que si.. yo cocino, yo plancho, yo llevo del trabajo y encima hago tal ¿sabes?

44: Os voy a pasar a un capítulo que tuvimos que hablar en sociología el otro día de la desigualdad de género que habla de más (())

43: A ver que (...) porque las mujer está en los cuidados que también pero es por.. simplemente, o sea el concepto machista de sociedad de.. del que manda y el que lleva las riendas es el hombre.. o sea la la expresión esa de quien lleva los pantalones en la casa antes era porque el hombre llevaba....

44: Pero también

43: ... los pantalones y la mujer llevaba falda.

41: Claro, exactamente.

44: No pero también es .. yo qué se, el estudio este había .. había un experimento de niños super pequeñitos y se veía perfectamente que la mujer era mucho más racional y buscaba más a largo plazo que los niños, que los niños eran de aquí y ahora y es verdad que nosotras utilizamos otras partes del cerebro que ellos no...

47: Pero cuéntaselo tú a uno.. a un chico de....

M: Claro , claro pero...

(HABLAN 47 Y 43 A LA VEZ)

41: O sea, no sé, yo me leí una vez un artículo de que a principios de los tiempos éramos nosotras las que mandábamos ante los hombres, no era un matriarcado, era simplemente pues que había..

43: ¿En qué tiempos? (47 RIE)

44: Es que tu ves la sociedad gallega, en la sociedad gallega la mujer trabaja y manda.

41: No, no, no, pero yo hablo de prehistóricos , tiempos de..

46: Sí a mi me suena haberlo escuchado.

41: Sí ¿verdad? es que no sé, es que me lo leí hace años o sea ya te digo yo o sea y eso de que mandábamos nosotras o sea pero no mandábamos en plan matriarcado sino... mandábamos bien ¿sabes? pero ¿qué pasa? que los hombres e... veían que éramos que semmm .. que teníamos como más cualidades para.. pues eso utilizábamos más partes del cerebro, más tal, entonces como que intentaron pues ¡hala! aquí estoy yo

47: Pero tú míralo, tú míralo en el punto de vista de una religión. En una religión los que.. los que hablan en público, los que.. ya sea un sacerdote, yo nunca he visto dar la misa a una mujer

VARIAS: No, porque.. porque no pueden

44: Bueno ahora quieren, ahora quieren hacer monjas - sacerdotes

47: Luego el papa es un hombre.



44: El nuevo papa.

43: Bueno claro nunca hay una mama (RIEN) pero es que hasta nos hace gracia el término , ves te estás riendo, o sea es que es alucinante, o sea..

41: Ya, ya, sí, sí

47: Entonces es como..

41: Sí, sí, ¿sabes qué? yo también vengo de un colegio de monjas, o sea ,yo por ejemplo soy super atea pero porque (RISAS)

47: Eso me pasó a mí.

46: Yo también, eh, yo también fui a un colegio de monjas.

47: Que gente que estudie en un colegio de monjas dice: yo super hiper atea, yo es que de verdad, no..

46: No, yo creo en Dios y yo creo que.. que realmente la educación que me dieron allí fue buena y.. y bueno por qué no, o sea, ellos pueden llevar a cabo su religión si quieren pero..e..., no, no me parece... o sea , yo estuve a gusto ahí, pero yo no me...

43: Guau ¡cuántas venís de un colegio de monjas aquí! tres ¿o?

46: Sí.

41: Sí, una, dos ¿tú también no?

43: No, yo no, yo no.

41 ¿ah tú no?

47 RIE: tiene la cara de..

44: Yo de pequeña fui pero no, o sea mi colegio era de huérfanos y había un sacerdote ahí..

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

47: Pero es que en plan yo iba a la iglesia, yo iba a la misa, yo me sentaba, yo me sentaba porque a mi me encantaba pero..

43: Hombres.. hombres no van a un colegio de monjas, pregunto.

VARIAS: Sí, sí, sí.

43: ¿Cuántos? en plan cuál es el porcentaje.

(HABLAN 41 Y 47 A LA VEZ)

47: Igual, mitad y mitad, hay más chicos que..

41. En mi clase había más tíos que tías pero porque iba por apellidos entonces todas las tías estaban en el B y yo estaba en el A pero sí que....

47: ..no pero son...mis hermanas siguen yendo.

41: O sea sí porque era un colegio mixto, luego están los que no son mixtos porque al lado de mi barrio hay uno que es del Opus dei y encima..

43: Mi madre iba a un colegio no mixto de monjas y cuando salió de ahí dice que flipó, encima es que le metieron en una clase con los club de boys en plan del de.. este grupo no sé qué y se quedó en plan..

47: Así me pasó a mí.

43: Cuando descubrió que la regla.. que, que , que te podías bañar con la regla o que en plan.. que no te quedabas .. (RISAS) que podías vivir tu sexualidad y que no tenías que relegarte al matrimonio, no sé porque mi madre flipó en plan idiotas mío, lo que me están...! de hecho iba a su madre y le decía : que me están contando eso y claro mi, mi, mi abuela pues era super católica, en plan super cerrada, luego empezó a abrirse con el tema.

47: Pues así es mi padre conmigo en plan de ..claro ¿de verdad tú estás pensando esto ? y yo..

43: Claro, claro, pues mi abuela igual en plan pero que te están, que no te coman la cabeza eh, Adán y Eva.. (RISAS) claro luego ya , por ejemplo ahora mi abuela cuando ha descubierto el tema..el mundo de la lectura y todo eso fff, ahora está encantada, de hecho es que una vez largó a mi abuelo de casa, que mi abuelo era super machista, ahora también ha cambiado a raíz de eso, es verdad que se van..

(HABLAN VARIAS)

47: Yo te digo que la educación es la base de cualquier cosa.

43: Claro, por supuesto

47: Educa, educa a unnnn a una niña, educa a un niño y todo cambia ahí.

43:Es que las mujeres no tenían acceso a la educación en la historia, ( VARIAS ASIENTEN) de hecho también ese es parte del techo de cristal que los hombres acceden a tocarlo pero las mujeres no han podido acceder en la historia a una educación y por lo tanto no pueden acceder a mmmm a profesiones..

41. De hecho, de hecho esta represión de la mujer, al menos en occidente, que es la historia que conozco, eee, llegó con el cristianismo, llegó el cristianismo y se reprimió aun más la mujer porque en la era romana sí que es verdad que legalmente no ..e.. solamente estaba el *pater famili* , *familis*, tal pero en cuanto a liberación sexual y largos etcés la mujer tenía más e.. más derechos queeeee bueno no sé si más que ahora pero sí que el siglo pasado ¿sabes? o sea que... se fue con la era de lo.. yo por eso, yo pienso que si puede haber algo ahí o no, o sea yo personalmente creo que no pero, pero que las religiones han hecho mucho daño en la hora del machismo y en la hora de de ta, ...o sea

47: Pero yo creo que no es la religión, es que es como si la religión la subordinas al hombre.

44: Sí que es la religión, sobre todo en el cristianismo.. e ...María la tomaban por puta por quedarse embarazada de..

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

41: Eva salió de la costilla de Adán,¿sabes? o sea nosotras parimos pero Eva vino de la costilla de Adán porque Adán es el puto amo ¿sabes? o sea...

47. Pero es que yo tengo una.. mi forma de pensar y por eso soy religiosa, yo creo que si tú a una religión no metes ahí a las mujeres, tú nunca vas a saber lo que hay, es un mundo de chicos porque .. a mi por ejemplo.. te dicen una cosa de religión, tú vas a la mezquita y te.. es que sales corriendo o sea es.. tú vas es como que entras a una iglesia y tienes que salir corriendo porque escuchas cada cosa que dices.. pero claro, si a ti nadie te debate, si no hay ninguna chica que se lea eso, si no hay ninguna chica que se lea la Biblia, que se lea el Corán y que te diga, ¡Por Dios! yo me estoy leyendo esto igual que tú y yo pienso lo contrario a ti . Si la interpretación siempre la hace un chico .. esa interpretación siempre, donde , siempre vas a estar subordinada a él. Si tú lees una misma frase y a él que le interesa, pues le interesa que estés subordinada , que tengas menos.. entonces yo creo que aunque sea la religión también tenemos que educarnos a hablar en plan de que...

41: Pero también hay cosas que es que no se pueden interpretar. Por ejemplo cuando en la Biblia pone de que hay que obedecer a su ..a tu marido,¿sabes? o sea, eso no es .. no es una interpretación, o sea es así, o sea es... e.. sumisión al marido, o sea ya está o sea ()yo por ejemplo hablo del cristianismo porque es lo que conozco , yo no hablo de más, ¿sabes? pero eso es o sea...e..., es que no sé qué más cosas dice.. pero yo me he leído la Biblia ¿eh? que iba a un colegio de monjas (RISAS)o sea.. es que dice cosas muy fuertes ¿sabes? sobre la mujer¿sabes? entonces...

(HABLAN VARIAS)

41: De hecho es que lo más gracioso es que las que son más cristianas luego.. bueno hablo, pues eso de lo que conozco ¿sabes?, luego son las más rebeldes o sea.. Yo por ejemplo en un colegio de monjas , todos mis amigos vienen de un colegio de monjas somos o bisexuales u homosexuales

43: Claro, claro.

41: Y yo misma me lié con una chica que era del Opus Dei o sea que es que o sea (RISAS) es que o sea es..

43: Sí, sí totalmente .. (ALGÚN COMENTARIO INCOMPENSIBLE)

44: Eh pero puedes ser..yo sinceramente me considero cristiana , pero me considero cristiana solamente por una cosa porque creo que la..el fundamento del cristianismo es una base moral y yo .. no creo cristiana de que tenga que ir a misa y si no voy a misa voy a ir al infierno que tenga que ir a confesar mis pecados porque sinceramente a nadie le importa pero creo en el cristianismo por el simple hecho de que lo veo como una base moral porque te enseña a no robar, no mentir.

46: Pero esos valores ya existen, ya existen aislados de la religión.

43: Exactamente, fuera de la religión, eso es.

44: Pero ya está, pero yo creo..

46: Sí que tienen muy buenos valores y ayudan mucho sabes pero..

43: A ver, hay valores que enseñan mucho y otros que no , o sea otros que...que te (( ))..

41: Y luego yo te digo que una cosa es decirlo y otra es hacerlo porque yo te digo en el mundillo este del cristianismo o sea..

43: Como Cáritas, el mundillo Cáritas que es ayudar desde aquí ( señala arriba ) a aquí (señala abajo) o sea en plan en vez de la horizontalidad .., verticalidad.

44: Yo estoy en Cáritas ...

(RISAS)

47: Esa institución es una de las instituciones que más repelús, más, más daño está haciendo a la sociedad.

45: Pero o sea ,yo en Cáritas tengo una amiga que está haciendo allí las prácticas de integración y está con ..

47: ..que reparte comida

(RIENDO)

45: No, está enrollada con prostitución

44: Yo, yo reparto comida en Cáritas.

45: Y las llevan a abortar y todo eh o sea..

43: A ver es que depende pero quiero decir que (HABLAN VARIAS) se imparte un discurso..

45: Ya no hay tanto..en plan...

43: Ya pero es que se imparte un discurso de estoy dando porque estoy aquí y necesito .. pobrecito, en plan de.. voy a ayudarte a que subas porque anda (ALGUNAS RIEN Y ASIENTEN) estás ahí abajo, anda sube ya, sabes en plan...no de esa persona te voy a ayudar porque .. porque quiero hacerlo y porque es moralidad o sea...

41: Si tanto quieres ayudar el Vaticano está forrado.. o sea vendes.

(HABLAN VARIAS A LA VEZ)

44: Bueno el nuevo papa, a mí me cae bien el nuevo papa porque se rebajó el sueldo muchísimo y se ha ido a vivir a un piso de sesenta metros cuadrados.

41: O sea, a ver, dentro de lo malo el papa es majo (RISAS) o sea

(HABLAN VARIAS A LA VEZ )

MODERADORA: chicas, chicas, tenemos

(ALGUNA DICE ALGO A LA MODERADORA QUE NO SE ENTIENDE)

MODERADORA: No, no, no, no, al contrario, estabais entrando ahora en el tema, pero nos tenemos que ir porque se tiene que ir. ( ALGUNAS EMPIEZAN A RECOGER) Entonces os agradezco muchísimo (EL RESTO SON COMENTARIOS DE LA MODERADORA FUERA DEL GRUPO)

## Grupo 5

MODERADORA: (EMPIEZA LA GRABACIÓN ALGO DESPUÉS DE QUE COMIENZE LA MODERADORA):... se han desplazado a esta hora por la mañana, os lo agradezco muchísimo a todos, pero vosotros al fin y cabo salís ahora de clase y os quedáis un rato pero ellos vienen específicamente para esto. ¿no? Entonces bueno..os cuento a grandes rasgos y ya empezáis porque yo lo que quiero es que me habléis, que habléis entre vosotros, no que me habléis, que habléis entre vosotros del proceso por el cual termináis matriculados en la complutense en la facultad de trabajo social ¿de acuerdo? digo que lo habléis entre vosotros porque se trata de un dialogo que marcáis las pautas vosotros, eso es un grupo de discusión. O sea yo voy a estar aquí de moderadora pero solamente intervendré en algún momento puntual ¿vale? las pautas del dialogo las marcáis siempre vosotros, yo ya digo que simplemente ... en algún momento puntual puedo pedir que especifiquéis algo.. os puedo plantear alguna cuestión..pero sois vosotros los que lleváis el peso del dialogo ¿no? del debate pero no tiene.. puede haber debate, puede haber.. o sea de lo que es el diálogo entre vosotros ¿vale? Entonces bueno pues.... pues ahí os cedo la palabra.

51: Os parece bien que contemos cada uno nuestra experiencia antes de llegar para saber el porqué. Si queréis vamos haciendo un a especie de rueda ¿ no?

ALGUNOS: Sí

51: Bueno pues yo actualmente tengo 22 años. Estoy en mi primer año de trabajo social. Ee...y vine porque vine de Periodismo. Hace tres años, bueno, salí de periodismo un poco descontento, en general un poco por todo y... pues al salir de Periodismo y tal me incline más hacia lo social, pues también porque me... también porque me estaba involucrando un poco en el mundo de la política, creo, que quizá no tenga mucho que ver pero bueno..para mi en ese momento sí lo tenía. Surgió el grado superior de Integración Social, el cual hice hace nada, hace dos años y... pues poco a poco con Integración Social vi que el Trabajo Social era lo que más.. quizá abarcaba todo lo que quería... aprender y estudiar y al fin y al cabo ser profesional y... pues simplemente es por eso.

52:¿Pero Periodismo lo acabaste?

51: No, no, periodismo me quedé en el segundo año y me fui y pues eso, por unas cosas o por otras tiré para lo social y al fin y al cabo pues los profesionales que fui conociendo en integración me dijeron: trabajo social es un poco como la ciencia... hay muchas pero un poco la base , un poco la ..pues no sé la rama así más potente así de lo social y... dije, vamos a por ello.

52: Pues yo .. tengo 20 años. Lo único que tengo es bachiller porque tuve que repetir dos cursos y...me metí aquí por... bueno yo siempre he querido hacer algo de lo social ¿sabes? en plan... bueno siempre he querido políticas en realidad y ya está. El año pasado ya hice la selectividad y estaba entre políticas y trabajo social porque tenía un amigo en segundo que me habló muy bien de la carrera , de los profes, de todo y .. dije...joder es que luego políticas ¿qué hago?, ¿sabes? con políticas, yo creo que nada, la verdad , no sé. Y... me decanté por esto la verdad y...no sé, no sé cómo veis vosotros la carrera pero ...yo creo que, yo estoy muy contento con ella , con como es todo y eso...las asignaturas y eso, yo creo que..

ALGUNO: Sí está muy bien

58: Sí, están....vamos no es lo típico que yo, no sé a veces...o sea yo qué sé yo me acuerdo del bachillerato que era un coñazo ir a clase y no esta tan.. ósea tampoco me despierto por las mañanas ahí.....(RISAS) No está mal.

53: Bueno yo s... yo tengo 18 años . Yo .. pues vengo de bachiller pero de ciencias, lo que sí era un coñazo ¿vale? porque yo... entonces yo.. me pasó como a él que yo al principio quería políticas y todo.. pero vamos, luego por voluntariados y como fui a hablando por gente y todo eso , me dijeron , métete a trabajo social y te derivan luego a política social y así pues un poco abarcas las dos cosas y un poco fue así en plan... a mi sí me está gustando, de momento, a ver por ejemplo en las asignatura del segundo cuatrimestre pues hay políticas, hay psicología que a lo mejor a mi me llaman más que... sociología o antropología pero...en general yo creo que está bastante guay. No sé.

54: Me toca mí ¿no? Vale, bueno, e....yo tengo 19 años , también tengo experiencia en dejar carreras..(RISAS) porque el año pasado estuve haciendo un doble grado en derecho y Administración y dirección de empresas. La parte de administración y dirección de empresas no me gustó para nada porque yo tenía, o sea una imagen de...de la economía

de bachillerato que es un poco más relacionada con el marketing, no tantos números. Entonces pues bueno, salí un poco.....no sé, la verdad es que...tuve una sensación de fracaso bastante grande, porque .. bueno, o sea, a lo mejor, es el típico tema de que tu familia espera algo de ti y.. y al final pues no cumples la expectativas ¿no? Entonces pues bueno, sí he tenido, tenía ciertas, no, no sabía ni que existía ni la carrera en realidad.. ee... sabía que existía por ejemplo Educación social, trabajo social no lo sabía, Y, bueno, estuve dudando hasta el último momento en .. en, después de dejar la carrera en cómo, en donde matricularme porque...estaba pensando en magisterio incluso.. pero luego al final yo creo que la verdad que... no sé.. he encontrado... yo creo que lo mío ¿sabes? estoy bastante contento. No sé tenía miedo también otra vez de, de pues otra vez volver a ...no sé, a meterme en algo y que no...que no me gustara. Sin más.

55: Bueno yo soy X., tengo 22 años y yo con bachillerato sufrí un desengaño, no una.. un golpe de realidad. Y es que, yo me metí por ciencias pero fui descubriendo que no....no me llenaba, no era lo mío. Aunque me encantaba la biología, y me sigue gustando, no me quería dedicar a ello. Entonces al final hice sociales y cuando acabé me sentí un poco perdido porque no sabía en qué meterme porque me hablaban de universidad, pero yo dije, es que no me puedo meter en una universidad si no sé si la voy a acabar porque es mucho dinero. Entonces me hablaron del grado de Integración Social y me encantó. Lo acabé hace dos años y fue de las mejores experiencias que he tenido en mi vida. Y luego me hablaron de Educación Social pero al ver la nota era demasiado alta, entonces al final dije, joe, tengo trabajo social que también.. creo que me puede gustar y si no podría cambiarme al año siguiente a Educación social. Pero la verdad es que estos meses .. yo creo que me ha encantado en parte.. la gran mayoría de las cosas que he visto. El movimiento estudiantil que tiene, e....., la universidad en sí y la mayoría de las asignaturas. Es cierto que me gustaría que fueran más enfocadas a trabajo social y no tanto... sociología general o psicología general, pero yo creo que de momento me está encantado.

52: No pero en eso ya iremos..... metiéndonos más ¿no?, esto como es introductorio ((ALGÚN COMENTARIO)) para primero como conocer un poco la asignatura y tal pero me imagino que luego será más específico..

55: Hombre yo me imagino que a partir de tercero que ya están.

51: .. esto engloba muchas cosas.

55: Que ya están las optativas..

53: Hombre claro con optativas luego como que... te vas a lo que más te gusta ya dentro del trabajo social.

VARIOS: Sí, sí.

56: Bueno pues yo soy... soy X., soy el más joven de todos, tengo 36 años (RISAS) Y es mi.. mi segunda experiencia que, yo ya entré hace años en la Facultad de Trabajo Social, desde bachillerato directamente e..... bueno, hice selectividad, entré y.....vine, pues un poco también por inquietudes políticas como tú decías, que creo que no están tan desvinculadas de.. de la.. de la.. de lo social. O sea, al final creo que está todo bastante relacionado ¿no?.

51: Sí.

56: Y.... lo que pasa es que en aquella época pues era... una persona más de acción que de teoría, entonces no...no estaba muy por la labor de estudiar. Aprobé algunas asignaturas pero lo... lo .. la verdad es que tuve la suerte de empezar a trabajar dentro de lo social como auxiliar en un centro de...de emergencia para personas sin hogar y ya dejé.. dejé de estudiar y ...estuve allí trabajando, luego pasé a educador que.. sigo trabajando de educador en el C.. En esa trayectoria hice... hice el ciclo de Integración Social también porque yo estaba trabajando sin título, entonces hice el ciclo y.....hace cinco años y todo el mundo me recomendó que.. que acabara la carrera y la verdad es que lo veo necesario también un poco por.. por progreso profesional

51: O sea la carrera que estabas haciendo antes, perdona.

56: Era trabajo social, sí, sí. Yo entré aquí en Trabajo Social hace unos años pero.... la verdad es que iba poco a clase y.... y además, o sea, teníamos muchas inquietudes pero tenía ganas de hacer más que de, de... de aprender.

51: ¿Hasta qué curso llegaste más o menos en la ..antes?

56: Pues hice algunas de primero y algunas de segundo.

51: Y ¿notas mucha diferencia ahora? en lo poco que llevas...

56: Noto diferencia en el plan, pero lo veo mejor ahora. Ahora lo veo un poco mejor, e.... lo hablábamos antes además, en cuestión de las prácticas. Por ejemplo antes no había.... las asignaturas prácticas, o sea las asignaturas no tenían esas horas prácticas, creo que solo tenía Introducción al Trabajo Social en primero. Entonces me parece.... muy positivo el que se introduzcan estas prácticas para afianzar más lo que se.. lo que se está enseñando en la teoría y para, para interiorizarlo ¿no?, para comprenderlo, que luego sí que he visto, o sea otro de los motivos que me ha llevado también a volver a la carrera es ver que.... que muchas de las cosas a las que yo no les presté atención m... me habrían sido útiles, ¿no? entonces..recuperar todo eso y poner nombre a determinadas estrategias que se utilizan luego y... y demás. Entonces eso me.. me parece interesante. Incluso en antropología ¿no? que antropología.. e... creo que aporta mucho a... de la forma de ver. Yo hay muchas cosas que he tenido que aprender sobre la marcha, con trabajo, el día a día, a base de, de darme cabezazos contra la pared y de, de romper muchas estructuras que tenemos y de... entonces creo que es bastante positivo en ese.. en ese sentido.

57: Bueno pues yo soy x, tengo 18 años también y.... y bueno yo no tenía muy claro lo que quería hacer, la verdad. Pero .. también me llamó un poco el tema de la empresa y eso como a (54) porque yo qué sé, en bachillerato pues era la asignatura así que mejor se me daba y digo, pues bueno, vamos a ver qué tal. Pero luego vi las asignaturas, así mucho número, muchas cosas y dije bueno, quita, quita (RISAS) y ya....vamos, Lara que es una compañera nuestra, supongo que ..t.. todos la conocéis, pues me dijo que se iba a meter a trabajo social y tal y bueno, pues voy a ver qué tal es esto y miré las asignaturas y eso, y luego una amiga mía está ya en cuarto de trabajo social también y la pregunté que qué le parecía. Dijo que ella tampoco tenía muy claro lo que quería hacer y se metió y le está gustando y digo, pues mira como yo, tampoco lo tengo muy claro y o sea que eso, lo cogí así por a ver qué tal, porque las salidas también me llamaban.. porque es una, es luego, o sea es un oficio que tú, que cada día es como una aventura nueva ¿sabes lo que te quiero decir? que tú no estás en una oficina metido y todos los días es lo mismo sino que... eso, que ahí no sabes lo que te que vas a encontrar y es una cosa a mi me que llamaba y de momento ,hasta ahora estoy bastante contento con la carrera y.... yo creo que seguiré para adelante.

58: Yo me llamo X, tengo 19 y... repetí segundo de bachillerato porque.. no sé, estaba ahí en.. el biosanitario que había elegido porque lo único que me gustaba era la biología realmente porque matemáticas, química y eso, no sé. Y repetí y tampoco sabía muy bien qué iba a hacer, de hecho iba a meterme a montes o algo así o incluso a fisioterapia o algo así de ciencias y hablé con una que estaba haciendo aquí, está ahora en segundo creo, y.. pues me dijo que mirase la carrera y tal, que tampoco sabía muy bien de qué iba pero miré las asignaturas y dije, bueno pues... me meto ahí a ver. Y... de momento me está gustando, o sea...las asignaturas y clases que tenemos me parecen que son prácticas y tal. Solo veo una queja que es que igual a veces hay cosas que yo que sé que chocan ahí con la realidad y tal y que son duras porque te das cuenta si no has estado viendo cosas de esas y de repente sales y ves, yo qué sé, gente, no sé cualquier cosa, pues bueno igual te choca un poco, pero vamos que...por lo demás lo veo bastante bien.

52: ¿Y qué quieres hacer luego en plan de especialidad?

58: Ni idea, no lo he pensado. Al principio me molaba lo de centros de menores o cárceles o cosas de esas pero tampoco.. no he mirado mucho o sea que no...

53: A mí me gustaría política social con género y todo eso que tiene que ver pero .. o sea yo sí tengo claro que.. a ver, que no me importaría acabar como trabajador social, pero sí, yo prefiero irme hacia políticas. O sea que no es una cosa que diga no me gusta pero si tengo la otra opción de irme cualquier cosa que sea política social, política de género, me iría.

55: Yo por ejemplo no le doy la espalda a ningún colectivo pero sí me encantaría centrarme en el colectivo de la tercera edad, es algo que.. eso sí que me llenaría como persona, poder hacer ... poder estar ahí con ellos.

56: Yo... vamos yo ahora personalmente trabajo con personas sin hogar con enfermedad mental que es algo a lo que pensé que nunca me... me iba a dedicar. Personas sin hogar a lo mejor pero centrada en la salud mental nunca lo... lo había pensado porque además era un mundo completamente desconocido para mí y que me generaba vértigo además, o sea directamente. Yo también pensaba mucho dedicarme a menores porque ..anteriormente a esto trabajé como monitor de.. de tiempo libre en.. en campamentos con chavales de servicios sociales de allí de C. y demás, y... y nunca pensé la verdad que... que me.. que cambiaría porque es a lo que quería, hacia donde quería ir. Pero bueno, pues por casualidades conseguí aquel curro de auxiliar, fui aprendiendo un poco de salud mental y la verdad es que me parece un mundo... muy interesante que además tiene mucho por hacer y creo que.... si pudiera, aunque creo que es bueno también cambiar de colectivo cada cierto tiempo, pero.. pero sí me gustaría seguir todavía un tiempo progresando aquí

y luego pues más adelante ya veremos. Temas de género también me parecen bastante interesante trabajar en ellos pero... al final no sé, también mi... mi sensación e..... es que muchas veces al final aunque elijas un campo, vas a tener que trabajar un poco todos porque no... no suele haber...no suele haber, o sea la personas generalmente no tienen un problema en concreto, generalmente hay varios y.. vienen un poco, están ligados unos con otros. ¿no? Entonces al final como que tienes que saber un poco de todo para.. para poder manejarlo, no puedes cerrarte solo a una cosa, pero si tuviera que... que elegir, pues salud mental la verdad que me parece un tema muy interesante, muy interesante y eso con mucho...

54: ¿Trabajas en el centro de...?

56: Sí

54: Es que bueno, e..... yo me pasé hace relativamente poco porque tuvimos un trabajo.. teníamos que hacer una entrevista a un trabajador social y me atendió la directora del centro, la verdad es que bastante amable, me dio su correo electrónico y..nos puso a disposición todos los trabajadores sociales que tenía

56: Sí.

54: O sea que no sé..es un centro que me..la verdad nos atendieron bastante bien aunque luego no hicimos ninguna entrevista con ellos porque la conseguimos por otro modo pero..está detrás de X ¿no?

56: Sí, sí justo detrás de.. de XX

54: Pues la verdad es que me he acercado y ya te digo hay mucha gente que además está como... a las.....a las afueras

56: mmm

54: Y me daba, me daba la sensación ese día que fui de que estaba como un poco desbordado porque había, no sé, no sé, no lo sé pero..

56: ¿Hacia qué hora fuiste?

54: Había como mucha gente. A las 12. A las 12 o así

56: Es que hay veces... bueno es que además al lado hay otro centro chiquitito de personas sin hogar también de emergencias de baja exigencia que se llama que es el... bueno era X, ahora se llama... X creo. Ee..... y hay o sea hay otro centro, no solo está el centro de acogida. Y hay muchos que están en la calle para consumir porque claro dentro no.... en el de X sí que se puede pero en X no y hay muchos... Y luego pasa el *metabús* también por ahí, entonces.. que no tengo controladas las horas ahora porque la verdad es que estoy de baja desde agosto por un problemas pero..... vamos. Pero sí es llamativo, es llamativo el centro de acogida.

52: Yo me he hecho un curso ahora de personas sin hogar y me hablaron de X. Fui a X, fui (56: Sí) y tal. Y la verdad que el...nunca me.. me había planteado un poco el personas sin hogar, pero una vez que he hecho el curso, la verdad es que como que me ha abierto los ojos en ese tema. Y sobre todo estaba muy ligado al tema de género porque las dos profesoras que tenía, pues están en la Morada, no, en Moradas, Moradas se llama ¿lo conoces?

56: No, no lo conozco pero..

52: Y ahí sí que tratábamos mucho el tema de....la mujer y el sinhogarismo, de... la realidad que es eso ¿no? en plan que si las personas sin hogar están excluidas socialmente por el sistema, ya la mujer o sea una cosa.... el 90% de las mujeres sin hogar han sido violadas... o sea que es una locura.

56: Sí.

52: Y la verdad es que ahora y.. mucha, mucha gente con salud mental también y entonces sí que ese tema... me lo estoy planteando ahora mucho, la verdad. Y conocer más y hacer voluntariados por ahí o algo porque..... no sé, creo que es muy importante.

56: Sí, yo creo que al final dentro del trabajo social, o sea hay un gran desconocimiento. Yo creo que muchas de las personas que venimos a la carrera venimos e.. o por cierta sensibilidad, muchas veces porque... a nivel familiar o por algo cercano nos ha tocado por algún sitio algo ¿no? Y lo enfocamos muchas veces, o al menos en mi caso, en mi caso... bueno, pues por parte de mi madre... la familia tuvo una serie de problemas desde que mis padres eran muy jóvenes y..



en concreto la hermana pequeña de mi madre tuvo muchísimos problemas a lo largo de, de su vida, entonces te genera cierta.... lo, lo suyo era de alcoholismo y era un tema de consumos pero bueno, eso me sensibilizó un poco y... y ya empiezas como.. claro además mi prima, la hija de, de, de mi tía, ee.....pues tuvo también muchos problemas, ahora ya está muy bien pero.. pues al ver a mi prima pequeña indefensa con todos esos problemas me sensibilizó y fue un poco lo que me llevó hacia, hacia... menores.

55: Yo por ejemplo hay veo un problema y es que yo por ejemplo desde mi experiencia hasta que no llegué a ... Integración Social no tratamos ningún colectivo ni siquiera tratamos violencia de género. Solo te daban las típicas charlas de orientación sexual y... sobre consumo de drogas. Por eso a mí me gustaría que ya desde el instituto, hubiese alguna asignatura dedicada a eso, que fueran colectivos o sensibilización o violencia de género pero es que ya digo, hasta que no llegué a Integración, no di nada.

53: Es que eso se trata que se da en ética y todo eso en cuarto de la ESO, creo, pero como que la gente lo desconoce, porque yo por ejemplo, yo que soy más pequeño, ¿sabes? que todos, yo me acuerdo de Ética que di y di las señales de tráfico.

(ALGUNAS RISAS Y ALGÚN COMENTARIO En ciudadanía....)

53: Y no se da lo que yo pienso que tendría que ir orientado a todo ese ámbito de... en plan a lo mejor no, pero más desigualdad, más..... no a lo mejor violencia de género o tal porque tampoco creo que sea la asignatura (55: NO. no) pero más orientado hacia lo social que a cosas que luego aprendes en la autoescuela o aprendes donde te apetezca, ¿No?, yo qué sé.

55: Yo me recuerdo de ciudadanía, de cuando yo iba a segundo de la ESO, que te enseñaban eso a cómo ser un ciudadano cívico y te decían, no, cede tu asiento cuando venga una vie..., eso ya me lo han enseñado mis padres en casa. Que está bien que se diga pero no, no desarrolles toda una asignatura para ser un ser cívico, sino intenta centrarlo en varios temas, no solo en uno.

52: Sí que es verdad que si no tienes una situación así.... que vives personalmente, normalmente la gente del tema social pasa olímpicamente porque como no... a mí no me afecta...entonces el resto que se busque la vida, que se apañen como vean y ya está.. Yo, por ejemplo, si no fuera por experiencia personal, ¿no? en mi caso pues tuve muchos problemas, bueno mi tío por ejemplo tenía dependencia ¿no? y con el trabajador social, la verdad, que siempre estaba encantado. O sea hasta que no t... una vez que....empezó a ir el trabajador social a casa, como que él cambió..Mi tío cambió por completo. Porque vivía solo y pasaba muchas horas, mucho tiempo solo. Y ya cuando venía, pues íbamos a verle y estaba mucho más animado, estaba mucho más de todo y por cosas así fue como.... y bueno, luego también por....mi tío murió hace años ¿no? y mis primos se quedaron pues sin su padre y tal y lo pasaron fatal y por eso también.. tema menores es lo que quiero hacer ¿no? y yo también, pues murió mi madre ¿no? y era como .. hostia... me hubiera hecho falta a lo mejor un acompañamiento también, porque sí, mi padre, pero tampoco sabía muy bien llevar la situación ¿no? Y era pues eso, el tema social lo importante que es para las personas, porque si no....

56: Sí pero que muchas veces ee..... como que se tiende a tapar ese tipo de... de situaciones dentro de la familia.... a lo mejor un poco menos pero de cara a... fuera sí ¿no?. Y yo creo que también los servicios sociales están muy mal conceptuados desde... desde hace tiempo. Es como que necesitas ser.... necesitas de los servicios sociales, es que eres de una familia pobre, de una familia... entonces como que se..... se está estirando de ese recurso y por eso muchas veces se intenta... se intenta tapar. Y hay mucha gente incluso que no... que no llega a esos servicios sociales precisamente para no dar esa imagen y....al final es un fallo por eso, pues porque, yo creo que incluso desde dentro del propio sistema muchas veces, desde los propios servicios sociales muchas veces se .. está ese problema ¿no?, y entonces no se hace por llegar a .. a la gente.

53: Pero es también lo que hemos visto nosotros en Bases que hay como un mal presentimiento,. una mala imagen de ir los servicios sociales, que no está como tan normalizado como ir al médico.

56: Claro.

53: Cuando debería ser igual, yo pienso.

56: Sí., sí, sí, 'si.

51: No está bien visto socialmente.

56: Claro

53: Y aparte que hay un desconocimiento de todo lo que puede

55: Es lo que le pasa psicología: que dicen, no el psicólogo solo va si estás loco

(VARIOS: Sí)

51: Yo cuando.. cuando deje... yo cuando dejé periodismo prácticamente ee... no tiene una visión social , fíjate que como todo el mundo las situaciones familiares son difíciles a veces, más o menos y... yo pues tampoco me enfocaba mucho. Yo, yo, yo fui progresando con integración como te pasó a ti. Y... ahora sí estoy más un poco al corriente de todo pero me surge como la duda esa de si en verdad tenemos cabida socialmente en el mundo laboral porque yo no sé, alguna vez mi preocupación es al salir de aquí trabajar, yo creo ¿no? de trabajador social si puede ser mejor. Pero claro yo quiero formarme y a la vez pues también conseguir un trabajo que me .. que me guste y que me complete como persona pero (56: claro) veo tantos perfiles profesionales. Es como que...el hecho que habéis dicho antes de que.. de que queremos dar .. estamos tan,, enfocando todo a tantos colectivos y.. y tantas cosas que..a veces me pregunto y con todos los profesionales que tenemos, educación social, psicología, psiquiatras, etc. de verdad a veces me pregunto si entra.. si hay un hueco para nosotros. Yo pienso que sí. Yo lucho por... por pensar que sí lo tenemos pero ¿de verdad socialmente se ve como que tenemos un hueco?

55: Socialmente no sé pero por ejemplo el informe social sólo lo puede hacer un trabajador social, ni el educador ni el terapeuta, ni el psicólogo, (56: Sí) entonces... partiendo de eso yo creo que sí que tenemos cabida; aparte que nosotros estamos enfocados a solucionar problemas sociales.

51: Claro pero tú eres, tu estás formándote como trabajador pero cómo haces que la sociedad sepa lo que eres, en plan es lo que ha dicho él, nos tienen mal vistos, ¿no? somos como la personas que te quita a los niños, un poco entre comillas. Es lo que yo quiero entender ahora, en plan de primero, más o menos, la pregunta que intento responderme es como..

52: Nos tienen mal vistos o .. bien vistos como eso, como voluntarios

54: Claro , no piensa que hay una que hay un profesional detrás

51: ¿Cómo se consigue que se nos conozca bien?

56: ..voluntarios o incluso..

51: Porque claro un psicólogo no...quizá la gente de a pie no lo defina completamente como lo que es un psicólogo pero más o menos sabes por donde vas, también tiene más años la carrera y.. pero quizá nosotros tengamos que centrarnos en eso, un poco en... definir bien qué es esto.

55: En lavar la imagen esa del trabajador.

51: Claro y informar a la gente de los que somos.

55: El trabajador no es el que te quita el hijo sino el que te ayuda a conservarlo y que te ayuda a cambiar ciertos hábitos para que puedas formar una buena familia.

56: Eso es. Yo ahí es donde veo el vínculo que te decía antes de.. la política con, con los servicios sociales. Que es donde hay que hacer incidencia ¿no? precisamente para que desde la política se invierta más en, en todo esto porque al final, ¿por qué ?, o mi sensación, ¿por qué están mal conceptuados muchas veces los servicios sociales? porque llegamos al final, no... los programas de prevención muchas veces no, no.. o de detección de problemas muchas veces no existen ¿no? cuando se llega a trabajo social es cuando la situación ya es prácticamente desesperada y.... es muy dura y....mmm.... para... revertirla pues se.. se requiere ya no solo un esfuerzo prácticamente sobrehumano por parte de la persona sino que se requiere pues una serie de medios que luego tampoco te dan desde, desde la política ¿no? entonces ahí creo que está.... e...nuestra lucha y nuestra batalla en visibilizar el , el como podemos .... e..... hacer, hacer nuestro, nuestro trabajo mejor y como, en que , qué puede aportar este trabajo para que la sociedad sea, sea mejor y no llegue a determinados límites que es un poco también lo que hablábamos yo creo que en antropología lo ha dicho... F., no sé si tenéis a F.

51: No a L.

Otro: A L.

56: Pues e..... hablando un poco de eso de.....no sé en qué momento lo dijo, que muchas veces llegamos a los sitios y....es : no, pues es que aquí se ha trabajado siempre así y entonces como se ha trabajado siempre así ya nos conformamos y nos quedamos con eso. Pues no ¿ qué podemos hacer para cambiar? ¿qué podemos hacer? Y es una batalla que .. yo creo... que debemos tener a lo largo de toda nuestra trayectoria profesional precisamente para eso ¿no? y pues para, para intentar cambiar algunas cosas que todo no lo vamos a cambiar evidentemente pero sí algunas cosas, ir aportando pequeñas piedrecitas para visibilizar eee.... la parte positiva de lo que es este trabajo y....y poder generar algún día, pues eso programas de detección o programas de.. que aquí es donde influye también lo de la política ¿no?. Ha estallado la crisis y lo primero que ha desaparecido..

51:... lo social.

56: ... Bueno a lo social le han metido unos recortes tremendos pero.... han , han desaparecido todos los programas de, de prevención, por ejemplo el mundo de, de drogas ¿no? yo en el ciclo de .. cuando hice el ciclo de Integración social tenía una compañera que trabajaba en.....en la sala de consumos que había en Barranquillas y la estaban desmantelando hace cinco, seis años que lo hice el ciclo y la estaban desmantelando y.. y eso ya era una sala de paliativos pero dices es que antes de llegar aquí han desmantelado todos lo programas de prevención ¿sabes? entonces.. es claro, sí, si tú quitas la prevención pues como no va a.. entonces ahí es donde tenemos que, que batallar ¿no? yo creo que ahí..

MODERADORA: ¿Pensáis todos que la motivación..que, en general, hay una motivación política para entrar en trabajo social o no siempre hay una motivación política para entrar en trabajo social?

(ALGUNO: NO)

52: Yo pensaba que más, la verdad. Me habían dicho, mi amigo que está en segundo como que mucha gente tiene una motivación política, pero una vez , no sé en clase, yo por lo que veo en clase no.. no veo en clase mucha, en mi clase al menos eh, mucha motivación política.

54: Yo no me considero una personas excesivamente política con unos ideales políticos claros, o sea yo..

57: Yo tampoco.

54: O sea, independientemente de tu opción política puedes estar interesado más o menos por lo social, o sea..

56: Sí, sí , sí.

57: Tu llevas, vas abajo y todo así no sé qué, de la hoz y el martillo, la bandera republicana, vamos que es lo que dices tú..

54: A ver, pero vamos a ver es que muchas veces, lo que te encuentras, a mi lo que realmente me molesta es que hay gente que a lo mejor, pues no sé por su.... o sea..... no..... no hace una lucha intelectual, simplemente hace una lucha mmmmmmm..... no sé cómo decirlo, una lucha..... no sé desde el punto de vista de la imagen, o sea veo que, que sí hay personas que sí pueden tener ideales claros y..... yo que sé expresarlo, expresarlo, pero muchas veces esa no es la forma.¿sabes? de ... de conseguir ciertas metas. O sea creo que tiene que haber como una lucha más intelectual y menos e..... de ima.. o sea de imagen, no sé si entendéis lo que quiero decir. Hay gente que por su..... ya lo digo es muy..... o sea están presentes en muchos sitios pero luego e.. todas esas acciones que hacen como no están bien orientadas al final no sirven para nada.

53: Hombre claro la lucha sin saber no sirve para nada pero..

54: claro pero es que muchas veces es lo que ocurre, o sea tú te encuentras personas muy reivindicativas que van contra todo y contra todos pero es que en realidad tampoco es eso, o sea considero que tampoco es eso.

51: A ver también es que motivaciones como tal para esto, no sé, la política puede ser una pero también la vocación o la (( )) o el hecho de estar, de haber....de que en tu vida.... hayan ocurrido muchos factores que hayan, que tú cuando hayas madurado hayas pensado decir, oye esto tiene que cambiar, ¿no? esto tiene que haber gente que..

55: A mí me ha pasado esto pero no quiero que le pase a nadie más.

51: Eso, exacto o simplemente vocacional que te guste ayudar a las personas si puede ser.

56: Sí, yo ahí sí que lo veo también.. por lo menos e..... yo recuerdo cuando yo era bastante más pequeño e..... yo fui a catequesis y estos rollos..... y yo siempre tuve esa inquietud más social que política, la política la desarrollé después, a los 15,16,17,; 16,17 más bien pero yo ya tenía intenciones de....de intentar hacer.. De hecho recordar, ahora recuerdo que de pequeño alguna vez decía, pues a mí me gustaría ser misionero,¿no? o cosas así, el hecho de ayudar.

51: Sí, sí.

56: y a la .... claro.

51: La caridad.

56: Eso es y yo creo que todavía en la sociedad queda mucho poso de eso y ... y..... yo esto lo aprendí también en el ciclo ¿no? que, que había una profesora que preguntaba ¿tú a que... por qué te has apuntado a esto ? y yo para ayudar a la gente y..... esa idea de ayudar a la gente creo que viene más de, de esa idea todavía católica o tal heredada, que de inquietudes políticas.

54: No sería más, parece como que este trabajo lo puede hacer cualquiera pero también, bueno, yo he aprendido este, este año a valorar de que hay un profesional detrás que, que es, que todo es “cientificable” ( entrecomilla con las manos) o sea que trabajo social también tiene una ciencia detrás. Yo claro algo mejor tenía otra, otra, otra idea porque claro..... si miras a la ciencias naturales y piensas que claro que, que el biólogo es un profesional y el trabajador social pues e.....hasta el año pasado yo no pensaba que tenía un saber técnico ( entrecomilla con las manos) ¿sabes? detrás. Que no solo es actuar y ayudar que lo puede hacer ( entrecomilla con las manos) medianamente bien cualquiera sino que tienes que tener unos conocimientos para poder ayudar.

55: Yo por ejemplo en Integración a mí me sacaron del error porque yo siempre decía , no pues yo voy a estudiar integración social para resolver los problemas de la gente y... tenía unos buenos profesores y profesoras que me dijeron :no, tú vas a dar las herramientas para que las personas resuelvan sus problemas. Tú no vas a solucionar sus problemas.

56: Eso es.

55: Esa es la parte que hay que tener cuidado. Que tú no eres un salvador. Tú vas a dotar de medios que..

52: Por ahí sí, cuando entramos, yo creo, yo me veía así , la verdad, como... no, yo quiero arreglar los problemas de la gente y ya pero de verdad que en Bases, en la primera semana era, no, no, no, no os vengáis arriba que no estáis aquí .. no sois dioses, aquí vamos a ayudar a la gente y a intentar trabajar junto a ellas, pero no como ir de... no. Yo estoy aquí superior a ti y yo te digo que haces esto y se hace y vas a salir.. no. No, es que tenemos que ir junto a él. Y (( )) ya digo, cuando entramos nos pasa mucho, al menos a mí me pasó.

ALGUNO:Sí, ya.

56: A mí esta profesora que me decía lo de ¿ a qué habéis venido ? yo quiero ayudar a la gente. Decía, pues vete a tu casa que seguro que tu madre necesita ayuda. (RISAS) Aquí no vienes a ayudar. No vienes a..no, no creas que vas a ser salvador de nadie, por eso precisamente ¿no? y..... porque tú al final pues, pues, no eres más que un medio que va a ofrecer determinadas herramientas o puedes trabajar algunas cosas pero que quien más se va a ayudar es la persona.....si tiene predisposición y si tiene....pero sí, efectivamente es eso, entonces ahí veo otro cambio también a... hace tiempo ¿no? que antes yo creo que la gente.. no nos lo dejaban tan claro desde el principio el que..que tú vas a ser una herramienta. Luego yo creo que con el tiempo.. claro como yo lo dejé no lo sé, pero con el tiempo sí que se aprendería. Pero.... pero sí. Pasa mucho eso ¿no? , pues yo vengo aquí para... y nos vemos como salvadores y no, no , ni salvadores ni salvadoras ni nada.

51: Yo te quería preguntar una cosa porque cuando hemos hablado.. a mí cuando.....cuando fui a ver la legislación para meterme en la universidad me costó horrores elegir trabajo social pero horrores o sea porque no tenía ni idea. En plan tuve que... algunos habías dicho que no sabías lo que era el trabajo social hasta que casi lo elegisteis.

58: Yo casi ni sabía qué era.

51: Claro porque nos informamos por terceras personas, por ... buscar nuestra propia información y..... no sé, también se adivina un poco de descontento de segundo de bachillerato, o bueno... de bachillerato en general o de la educación que me dieron en secundaria principalmente porque para lo que estamos haciendo ahora nadie, nadie nos forma en

general o sea es que... en la educación en general no se muestra para nada lo social y lo social es que.. vive todos los días con nosotros. Y es para saber si a vosotros os parece igual. Mi opinión es que... digamos que la educación no favorece que.. tipo de estudios así como Trabajo social o Educación, todo lo social, e... se conozca y se entienda y se pueda elegir. No sé si entendéis lo mismo.

55: Estoy de acuerdo porque desde que somos.. desde la escuela, el modelo que sigue es competitivo. Tú siempre tienes que estar compitiendo con, con los demás. Entonces te creas como un ser individual. No hay cooperación entre nosotros es como no.. yo tengo que estar por encima de ti y si puedo pisarte lo voy a hacer porque yo voy a llegar a esto y tú no. Y es lo que desde Trabajo Social o desde Integración o desde todo lo social hay que intentar cambiar que el sistema no sea de.. de competencia sino de cooperación porque es que incluso en los juegos de educación física, que me acuerdo de esto, una queja que tuve, eran todos competiciones, es una carrera o hace... no, es que..habría que empezar por ahí también, que hubiera juegos de cooperación, ¿no ? ahora vosotros, vosotros vais a ser un grupo y tenéis que llegar a esto con la ayuda de todos o todas.

56: Yo también veo eso en otro aspecto ¿no? Yo, yo vivo en C. Me queda la autónoma al lado. En la autónoma no hay Trabajo social. Biología hay en... en la Complutense y hay en la Autónoma, e... la , o sea hay determinadas carreras que.. pero pública, ee...para toda la Comunidad de Madrid y... gente de...creo que viene gente de Guadalajara también y de otros sitios la única que hay es Trabajo Social ¿ por qué de otras carreras hay mucho más, muchas más facultades y de Trabajo Social solo hay una? Yo creo que un poco por eso porque no se da a conocer

53: Pero Trabajo Social creo que también hay en Fuenlabrada

51: No está en Alcorcón, la Rey Juan Carlos es de Alcorcón.

56: Bueno yo esa, claro yo esa la tengo más... pero bueno, por lo menos antes cuando....cuando yo me matriculé la primera vez..

51: sí, sí antes sí (comentan varios)

56: Luego estaba en Comillas también que supongo que seguirá pero Comillas es, es concertada es de pago. (HABLAN VARIOS) claro ya estamos hablando mucho de concertadas y de tal y digo joe pero ¿pública como tal? y digo y la Autónoma además que es una universidad importante, grande y demás con mucha trayectoria y mucha historia y que no tenga ¿no? , tiene Psicología , tiene tal, pero yo creo que muchas veces es también por eso, porque no se da a conocer y porque Trabajo Social es...

55: Además el problema que hay es que las quieren quitar. Quieren fusionarlas con Ciencias Políticas y tal y es como ....no.

56: No, ahí no, yo eso no lo veo, vamos.

52:Y que está, estamos en la Complutense pero eso no estamos en CIU, que la gente esto no lo conoce porque, no sé, tú dices a alguien que no y Somosaguas.

53: Y si lo conoce tiene una mala imagen de ti.

(HABLAN Y RIEN VARIOS A LA VEZ)

56: Sí , estáis ahí,¿no? estáis ahí

57: Sí, si los pocos que....les dices estoy en el campus de Somosaguas de la Complutense, y dicen uy, perroflauta, porros, no sé qué . (ALGUNOS: Sí, sí) Esa es la única imagen que tienen, allí..

55: Sí, ahí perdidos, ahí..estáis ahí como alejados de...

58: Sí, de hecho muchas veces ni reconocen la Facultad de Trabajo Social porque dicen ¿ donde vas ? ¿ a qué Facultad? y dices de Trabajo Social y dicen : la de Políticas ¿no?

57: Sí.

58: No, la facultad de Trabajo Social que es el mismo edificio pero..

55: De hecho en algunos carteles que yo veo en la cafetería cuando ves porque en qué facultad, pone : Facultad de Sociología y Ciencias Políticas (ALGUNO:Sí) y si no pones tú en rotulador y Trabajo Social (VARIOS comentan)... no lo ponen.

51: De hecho esta misma sala que nos acaban de contar que solo se utilizaba para políticas.

56: Si solo para.. claro, yo , yo creo que el hecho de que estemos en este campus también es un poco ¿no? como las ciencias so.. bueno empresariales está aquí ..mmm , también con un edificio mucho más nuevo y demás (ALGUNO: sí) pero....pero yo creo que por esto históricamente ha estado aquí , si no me equivoco, entonces e... pasa un poco como con personas sin hogar, los centros de personas sin hogar se llevan todo fuera de Madrid, esta facultad, políticas.

52: El que te he dicho que estuve en Puerta de Hierro

57: Sí ahí al lado de..

56: Sí claro, eso está por la Fortuna.. (ALGUNO COMENTA) antes eran las antiguas caballerizas de Alfonso XIII en la casa de Campo pero abrieron hace..... siete u ocho años abrieron un centro nuevo también de personas sin hogar y está en un polígono industrial de Vicálvaro , perdido ahí.....

53: Sí, sí, sé cuál dices, el Luis Vives

52: Y es muy difícil llegar allí y al de Puerta abierta igual.

56: Claro, sí , sí. De hecho los fines de semana no tienen autobuses para llegar.

52: La gente tiene que cruzar la rotonda que hay en la autopista para poder llegar.

56: Por eso yo creo que esta facultad también está un poco... pues porque es algo que tampoco interesa mucho ¿no? Mira como a lo otro se llega mucho mejor, a todas las demás Derecho... todas estas, químicas y sin embargo... Trabajo Social, Políticas que también ha sido históricamente un poco guerrera pues están un poco ahí apartadas yo creo que es un poco un reflejo de, de la sociedad en la que vivimos y los intereses que hay a la hora .. porque esto es cuestión de dinero yo creo , vamos. Muchas veces.

58: Es lo que veía.. vamos yo al principio , volviendo un poco a antes , cuando no sabía lo que era Trabajo Social y buscaba y tal .. pues para ver como era la carrera y... pues ayudar a tal o colectivos de no sé qué y tal y.. pues tenía la duda de si meterme en la carrera o no por saber si... realmente luego me iba a servir de algo porque, al principio, lo veía como un poco que está ahí para cubrir...cosas pero que realmente tampoco tiene una repercusión. O sea ayudas a gente que lo necesita y tal pero es como para cubrir un poco en plan que vean que hay ayudas y tal y luego tampoco tiene tanta....trascendencia. No sé, no sé yo ... pero era la duda que tenía al principio ... si... realmente servía tanto ayudar o era esta ahí como ayudas pero tampoco..

52: Posiblemente deberíamos entrar a lo mejor los estudiantes ahí mucho más en visualizar la carrera para el resto de personas (VARIOS ASIENTEN) que están en otra carrera y ni conocen esto . Por eso yo creo que es bueno las campañas de movilización que..

53: El movimiento estudiantil yo creo que ayuda para eso.

(ALGUNO: sí)

52: Porque eso si nadie lo conoce , tenemos que hacer que la gente lo conozca igual que alguien conoce una ingeniería cualquiera. Todo el mundo lo conoce y a lo mejor, para mí, no es tan útil para lo que necesitamos ahora mismo en la sociedad. Y todo el mundo conoce y tiene muy buena imagen de ella.

53: Pero ya no solo es ingenierías. Tú ahora hablas de políticas de Somosaguas y cambia todo y hablas de Trabajo Social en Somosaguas y la gente no conoce nada.

(VARIOS: Sí)

53: O sea en el mismo edificio y todo.

55: Y es lo que has dicho y si lo conocen es malo es como...

56: Sí.

53: O sea que yo también creo que en general la elección de este campus todo va un poco por política , o sea que la política está.. es la base yo creo de todo, de lo que estamos aquí un poco.. en plan pues.. yo sinceramente si llego a ser de otra ideología no me hubiese metido aquí porque a mi realmente me pilla igual de lejos y a lo mejor algo que me hizo decantarme por esta facultad es el movimiento político y estudiantil. Entonces yo pienso que eso es mucho más importante .

56: Yo creo que ese es un factor importante pero, como decía antes que lo hemos hablado , no creo que sea el único. De hecho es que yo la otra vez coincidí con... con una chica, no me acuerdo como se llamaba que era...ee.... ultracatólica, pero ultracatólica que si no era del Opus era... de, de los otros , no sé cómo se llaman ...pero hay otra muy parecida al Opus que también tienen muchos hijos, muchas hijas. (RISAS) Y.. y creo que hay mucha gente también de , de, de, de otra ideología que viene por ese lado social caritativo. No lo ven tanto como una intervención, que a mí es algo que me costó aprender y es algo que también me ha atraído a volver a .. acabar la carrera. Ee.... yo también tenía una perspectiva caritativa y creo que hay mucha gente todavía con, con esa idea. Y.... pero aunque ...si que es cierto que hay una amplia mayoría con motivación..., bajo mi perspectiva.

MODERADORA: Y esa perspectiva caritativa ¿no es política? o sea estáis separando lo social de lo político...

52: Claro es política pero de otro tipo.

MODERADORA: Es mi pregunta no, o sea no..

56: Puede ser

MODERADORA: ¿ Se puede separar lo social de lo político? o no...

56: Se..... yo creo que está muy unido pero... hacia esta diferenciación en el sentido de .. la percepción personal que pueda tener cada cual. Que nosotros , a lo mejor sí que tenemos una ... o si ponemos una balanza, sí que le damos mucho peso a esa a esos valores políticos pero a lo mejor si hablas con esta gente no ... no le da tanto y le da un poco menos. O sea lo ... mmm es... no sé a lo mejor es un atropello pero estoy como poniéndome un poco en su lugar y creo que a lo mejor su percepción sería que es una perspectiva más....menos política y más personal.

MODERADORA: Vale, o sea que tendría que ver con la manera de entender la ayuda ¿ no? ¿ Estáis todos de acuerdo en eso? Os.. e.. que habría diferentes manera de entender la ayuda, una ayuda más e.. caritativa..¿ qué significa eso?

56: Sí.

53: Sí pero a la hora de pensar de esa manera no va a ser el mismo profesional que una o yo o otra persona que piensa de otra manera totalmente diferente, en plan, yo creo que todo influye al final, tu manera de pensar va a cambiar toda tu percepción y mi manera de pensar va a cambiar también mi percepción.

57: Sí , vamos, yo lo que te digo , tú vas por ahí por los pasillo y ves todo izquierdas y tal y digo , coño, alguien de derechas habrá seguro , lo que pasa es que a lo mejor le da vergüenza ir por ahí...hacer lo que sea. Vamos yo personalmente lo que digo, a mí la política tampoco entiendo mucho y personalmente a la hora de decidirme por la carrera esta pues no..... ¿sabes? pues no me orientaron motivos políticos sino que como os he dicho un poco de... por descarte y también y por... por decir Joe macho, tú luego vas a trabajar y vas a estar ayudando a la gente y tal y eso quieras que no es una cosa .. pues que ayudas a la sociedad y a las personas y a que mi personalmente creo que es algo que me va a gustar al día de mañana si consigo hacerlo ¿ sabes lo que te quiero decir?

53: Claro no has entrado por motivaciones políticas pero vas a hacer algo que está relacionado con política directamente.

57: Sí o sea pero a lo mejor alguien de derechas lo que dice , a lo mejor alguien que es de super derechas y que cree un montón en Dios o lo que sea, también quiere ayudar a la gente y a lo mejor alguien que es super de izquierdas y tal pues también...¿sabes lo que te quiero decir? que yo creo que lo de la política que sí que siempre a lo mejor como decía una, la izquierda como que se ha ubicado más hacia lo social y tal pero que yo creo que tampoco... su influencia tiene pero que ....yo creo que tampoco, vamos no sé, que una persona de ... desde un extremo hasta el otro yo creo que ... cualquier persona puede estar interesado por ayudar a la gente socialmente.

52: Pero.. por ejemplo, una organización que sea católica, ultracatólica a la hora por ejemplo de repartir ayudas, si esta relacionado con la iglesia, a lo mejor va un musulmán y claro ¿sabes?

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)



55: Por eso digo que....hay que tener cuidado , por ejemplo como pasa con...el caso de Vox o España 2000 que te dicen, no, la ayuda para los españoles.

(VARIOS: claro)

57: Claro pero eso ya es otra historia.

51: Yo en la política me refiero, o sea, no.... lo que yo vinculaba a la política el trabajo social no era simp..solo el... la, la orientación política que tuvieras sino que veo la política como la..una herramienta de cambio( varios asienten) porque lo social por ejemplo somos nosotros, somos las personas las que tenemos que influenciar a la gente de lo que es esto. Pero si la iglesia pierde fuerza de las ayudas y las ha ganado el Estado, simplemente la política la podemos manejar todas las ayudas, mira la educación como está cayendo pero es que la educación ahora somos nosotros. Entonces creo que la, la política, estar algo formado en política creo que es básico para también entender un poco como potenciar el trabajo social porque las ayudas son la política..

55: Entiendo lo que dices pero ff.. es que cambiar el sistema desde dentro como dices no, yo desde la política voy a cambiar el sistema cambiando las instituciones y..... es no sé, es como, yo lo veo un poco imposible porque no...

51: Es enrevesado pero la..

53: Es complicado pero..

55: Nunca te van a dejar.

51: Es que las leyes están en contra de muchas de las cosas de las que hacemos ya sean éticas y morales o ya sean económicas.

55: Sí.

51: ¿Quién cambia eso? Es que lo cambia la política. O sea creo que...es que hay que empezar por ahí. Por lo menos es lo que....

55: Sí, sí, sí, también estoy de acuerdo que desde fuera no vas a cambiar muchas cosas.

56: Yo ahí.. creo que ha ido, o sea la política cambia la ... puede cambiar las herramientas , puede camb... ¿no? los medios, al final de, de la política dependen las leyes y de ahí , la economía, los presupuestos tal. Pero creo que hay una parte ...moral o ética..

51: Sí, sí, si.

56: Esa parte social creo no depende sólo de la política creo que depende mucho de.... de las personas que estamos estudiando la carrera y de las personas que ya están ejerciendo como trabajadoras o como trabajadores sociales . Que.... un poco también a lo que decía antes ¿no ? que no, aquí se ha trabajado siempre así , entonces yo vengo , hago mi trabajo y me voy. No, yo creo que... que hay que hacer... unos esfuerzos y una campaña de, de visibiliza... una campaña continua de visibilización de lo que es este, este trabajo y de..... y de conquista de, de nuevos valores ¿no? Porque si no al final si nos limitamos a hacer nuestro trabajo ...

54: Claro, yo a la trabajadora social que entrevisté, ella dijo que a ver, al principio tenía.. era muy idealista ¿no? pensaba que iba a llegar mucho más lejos y al final se ha acomodado en un puesto administrativo.

56: (ASIENTE)

53: Pero sí.

54: Se conformó con su, se conformó con su trabajo y luego claro también me contaba, a ver, que tenemos una posición difícil porque ella trabajaba en una empresa privada. A ver no es lo mismo trabajar en una empresa pública que en privada ¿no?, entonces trabaja en una empresa privada y está entre la espada y la pared porque tiene por una lado.... es que son intereses contrapuestos, a ver la empresa ¿qué quiere? maximizar beneficios y luego también tiene a los usuarios que lo que quieren.. o sea tienen intereses totalmente contrapuestos. Entonces claro me contaba que aparte de la política también es muy... muy determinante en qué tipo de empresa trabajas, si en pública o en privada.

56: Claro.

58: Yo es que lo de... o sea lo de política y eso lo veía más como...sobre todo al inicio, al iniciarse en plan en trabajo social , pues que llegas ahí y ves los distintos ((Intereses)) que hay sea la política que sea y pues que lo usas como... o sea

igual te identificas más de izquierdas por.....que promueve más... yo qué sé recursos para personas que tienen menos cosas pero que al fin y al cabo , o sea, pues...ir de... por cualquier rama que...o sea que tiene que ser que ...primero trabajos en lo social y tal y te echas mano de la política y no que estés en política y vayas a.. o sea que no sea al revés.

53: Pero por ejemplo lo que tú has dicho, si tú conquistas unos valores con el trabajo día a día y esos valores pues los garantizas a través de las instituciones pues..

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)

56: Claro sí, sí yo creo que eso se retroalimentan.

51: .... Los trabajadores sociales como estudiantes o trabajadores tenemos que promover la ética de decir .. de potenciar nuestro....nuestra rama de conocimiento y luego.. ahí están las instituciones que no nos dan trabajo, que no nos dan oposiciones..

56: Claro para (( ))

51: Que no nos dan un sueldo digno, a veces, que.. somos integradores y no tenemos un, un perfil reconocido en el mundo laboral y nos conformaron un grado superior, somos técnicos y no .. y no tenemos un sueldo como técnico ni una seguridad laboral. Es que eso ¿quién lo mueve?

56: Claro yo por eso decía ¿no? que, que creo que es importante el visibilizarlo y tal porque si al final conseguimos que se vea más que se conozca más lo que es nuestra profesión lo que... hacemos lo que.. las intenciones que hay , que no es e... no son intenciones paliativas ¿no? de cuando ya se ha llegado al problema sino de prevenir precisamente para no llegar a esos extremos pues como que cogería más fuerza socialmente igual que otros movimientos lo...¿ no? pues el tema de, de la sanidad con todos los recortes, las mareas blancas y demás , el tema de la educación.... Había también una marea naranja que era la de intervención social y prácticamente no se ha visibilizado y.... y ha desaparecido de hecho el.. la asamblea de intervención social e... que se reunía allí en Vallecas en San Carlos Borromeo al principio ee..... desapareció porque ya no iba la gente y porque no cobró fuerza. Entonces a eso me refiero que, que debemos hacer presión porque si tenemos más apoyo al final es más fácil conseguir que desde las instituciones se.... no creo que esta rama o que esta profesión o, no esta profesión, este mundo, la intervención social y aquí meto Trabajo Social , Educación Social, Integración, ee... auxiliares, todo, no creo que deba depender de la economía del momento para..... tan exageradamente que al final todos los campos lo hacen pero no tan exageradamente para que se generen o no se g.. o desaparezcan puestos de ,de trabajo que debería estar bastante más controlado.

53: Pero en cambio yo pienso que por ahí tiene que haber personas que se metan a políticas que hayan estudiado Trabajo Social.

56: Sí.

53: Pero igual que pasa aquí con la unificación. Lo que nos han explicado, que si unifican Trabajo Social con Políticas y Sociología va a mandar sobre Sociología, o sea sobre trabajo Social, perdón, o un sociólogo o una socióloga y va a defender los derechos. Entonces si tú , una persona que haya estudiado trabajo social no es capaz de meterse a políticas o en instituciones que defiendan los derechos de trabajo social al final ni va a haber movilizaciones ni va a haber una representación pública ni va..

55: Yo por ejemplo con lo de las campañas de visibilización , a mí me gusta lo que se hacía en integración social que (( )) que se hizo el enclave social que iban muchos colectivos. El problema que le vi a eso es que estaba cerrado solo a integradores sociales. Y entonces las campañas que yo he visto porque yo no he estado a favor nunca es lo de , no, vamos a esta rotonda y la vamos a bloquear ; o vamos a las calles de no sé qué y hacemos un cordón para que no pase nadie . Eso para mí no es visibilizar. Eso para mí es el efecto contrario que realmente piensen que sois los malos, los que no... yo por eso sí que defendiendo que se hagan campañas que se (( )) colectivos que la gente conozca nuestra profesión, vea de lo que somos capaces y lo que hacemos día a día.

MODERADORA. Perdóname, pero es que como varios decís que sois de Integración, entre los alumnos hay perfiles diferentes según vengáis de bachiller o, o de integración ¿hay una diferencia entre vosotros? ¿lo notáis?

VARIOS: Sí

MODERADORA: ¿Se vive esa diferencia?

58: Más que nada porque si vienes de bachillerato, vamos yo al menos, en mi vida he visto nada de.. vamos lo veo de nuevas y no los que han estado en un grado de estos de Integración pues

52: Yo igual, vienes ya como más formado, ya entiendes más, sabes un poco más de qué va

(LOS DE INTEGRACIÓN ASIENTEN)

53: Yo también pienso que depende de las experiencias personales de cada uno.

(VARIOS ASIENTEN)

51: Pero yo creo que en líneas generales..

53: En líneas generales sí.

55: Has estado dos años dando colectivos, dando movimientos sociales...

58: Tienes otra visión, no vienes de...

52: Yo vengo de dar literatura, tú vienes de tal, pues.. como se nota que tú vas a manejar más que yo de momento y se nota, eso se nota bastante cambio. Ahora, a lo mejor a la hora de hacer un trabajo en clase.

55: También ha pasado en estadística.. el que ha hecho pues...matemáticas en ciencias sociales no es lo mismo que el que no ha hecho esas matemáticas y ha estado cinco años sin darlas.

MODERADORA: Bueno, yo no voy a hablar pero muchas veces no. (RISAS) a veces no, a veces... el año pasado sacó matrícula una chica de letras de toda la vida ¿vale? quiero decir que no, no necesariamente, pero por eso os pregunto ¿no? o sea..

56: Yo sí creo que, que hay diferencia entre unos y otros también. Que... entre, vamos, unas personas y otras, en ese sentido ¿no? que decís que... que la gente que ha hecho integración social ya tiene una base y ya conoce algo más de colectivos de un poco el hecho de haber hecho unas prácticas e... ya te aporta determinados conocimientos ee..... incluso a veces un poco orientativos que la gente que viene directamente del bachillerato pues no... no, no los tiene y... pero no creo que esa diferencia ee..... sea demasiado significativa de cara a la profesión y..

51: Y yo creo que no lo es porque al fin y al cabo tenemos un objetivo final común.

52: Yo digo la diferencia más en, en primero, luego ya imagino que cuando estás en cuarto, tercero, por ahí, pues ya como que.. pero en primero yo lo noto mucho el cambio, no sé. Yo, yo es algo que recomendaría ahora. Si alguien me dice que quiere hacer trabajo social, yo de verdad que yo le diría que hiciera integración social antes. Yo de hecho quería hacerlo pero ya era como... me daba palo ¿sabes? hacerlo y entrar después con 22 era como ...joder. He perdido dos años repitiendo, tardar más en entrar me daba...cosa, si no lo hubiera hecho, vamos, de cabeza.

MODERADORA: Y ¿en cuanto a la imagen? estáis hablando de que está poco visibilizado pero en vuestro caso, ¿os han apoyado? ¿habéis visto rechazo por parte de gente cuando habéis dicho que ibais a hacer trabajo social?

52: Yo sí. En mi familia no pero en mis amigos y eso es como ..ff.. ¿has conseguido sacarte selectividad y vas a ir a trabajo social?.(58 Y 54 RIEN MIENTRAS DICE ESTO 52)

58: Sí.

52: vamos sí.

54: Sin más.

53: Pero yo creo que también hay una imagen así porque la nota que hay para acceder es muy baja. Si esto fuese...como Medicina.(54: Sí) o como una Ingeniería Aeronáutica que piden un 11, 12 cambiaría la imagen totalmente.

52: Ahora está subiendo.

55: Claro ahora..

53: Sí pero siendo una nota relativamente baja, es un 6, 7 o algo así.

51: Pero ¿por qué es baja? porque no hay...

52: Pero por ejemplo Derecho, Derecho tiene una nota baja

(HABLAN VARIOS, alguno dice la nota para derecho es cinco)

52: Y la gente tiene un abogado y alguien de derecho como... alguien muy importante.

56: Claro yo creo que ahí influye bastante el ... el estatus social que tiene cada cual (54: Y 52: claro) que claro Derecho o una Ingeniería, yo en mi caso , por ejemplo, por parte de mi madre cuando me matriculé la primera vez sí que tuve apoyo no y.... bien. Pero a mi padre no le gustó nada la idea. Mi padre siempre quiso que yo hiciera una ingeniería (54: Sí) y demás. También yo creo que viene un poco heredado , pues por lo que os decía antes de la.. del como ....se percibe el trabajo social aquí, en.. en España principalmente todavía que creo que llevamos un retraso bastante grande respecto otros países.¿no? porque creo que el franquismo que mantuvo el trabajo social mientras en otros años iba avanzando, o sea en otros países iba avanzando, aquí se mantuvo la beneficencia, que es lo que....lo que hubo hasta finales de los setenta e incluso principios de los ochenta, creo, eee..... creo que eso influye mucho, pues antes una ingeniería ee..... era algo que te ayudaba a salir adelante y que te daba dinero que no sé... una ingeniería o un abogacía, o medicina o cualquier cosa de estas. Sin embargo trabajo social seguía vinculado a la beneficencia , entonces es algo con.... mayor desprestigio y entonces creo que eso influye mucho en que la gente te diga ... y también porque vivimos en una sociedad que el éxito se mide en función del salario que cobres y..... claro, aquí en lo social los salarios no van a ser nunca maravillosos a no ser que, que.. te metas en un ministerio en altos.... ¿sabes? que luego hay oposiciones y puedes llegar. Pero comparado con otras profesiones pues no..... aquí no.....el mérito viene por el dinero y no viene por... por logros personales o sociales.

55: Y también porque aquí tampoco se tiene tanto en cuenta la meritocracia, lo que decimos, la vocación que tú tengas.. pero vamos, eso también influye pero de todas maneras lo que habéis dicho de que : no es que no nos tienen tanto en cuenta. Y es que desde que eres un niño, los programas que ves, desde donde estés en ((pred)) no, pues mira esto es un policía, un bombero, un científico, nunca.. yo nunca he ido hablar de un trabajador social desde que era un niño (RISAS) Nunca.

56: No.

55: siempre he visto y cuando éramos mayores decían el trabajador social el que te quita los niños.. ( ALGUNOS COMENTAN y asienten ) Pues entonces ¿qué visión vas teniendo tú? Yo no quiero ser un quitaniños.

56: claro

55: Eso luego va cambiando cuando vas creciendo.

53: Sí pero .. sí.

55: Pero ya lo has mamado.

52: Pero va cambiando porque te vas metiendo tú. Alguien que no se está.... involucrando en cualquier aspecto así va a seguir pensando eso( VARIOS ASIENTEN) y ya tenga doce años que tenga veinticinco.

55: Sí.

58: Joe mis amigos pensaban que... decían Trabajo Social eso es lo que te mandan cuando .. yo qué sé, nos pillan pintando o haciendo cosas de ((mierda)) ahí (RISAS y algunos asienten) Sí, yo también pensaba eso ¿sabes? (RISAS)

51: Sí, ¿ qué se le va a hacer? Si yo la tenía hasta hace tres o cuatro años , si es que yo tampoco sabía lo que era esto. Pero es ignorancia yo cuando iba.. cuando vas a casa y te preguntan .. cuando lo comentas la primera vez lo que quieres ser..... pues ¿ qué es eso? (RISAS) y lo ves en las series en la tele a veces.. pero no..no se dice pero...

53: Sí, pero si lo ves en las series es como una mala imagen.

51: Sí, sí, lo pintan mal , eso.. encima ya....poco y mal.

53: Tú ves La que se avecina, la trabajadora social que hay es que quita a los niños (VARIOS: Sí) son series que dices.. ya está. No hay una que diga....vamos a ver qué tal o que hacen realmente ¿no?

56: Yo , bueno yo es que tampoco soy muy de series y tal pero sí que creo que...que en muchos casos es que eso ha sido .. ha sido real por lo que os comentaba ¿no? que el trabajo social cuando llega es ya en situaciones límite. No ha

intervenido antes. Entonces ahí es donde creo que debe estar el cambio. Ahora empieza a haberlo eh.. ahora empieza y empieza a haber ge... programas que trabajan antes y demás, pero creo que .. que en muchos casos y aquí en España en concreto por lo que os decía que llevaba cierto retraso , bajo mi punto de vista siempre, creo que muchas veces la imagen es esa precisamente por eso porque ha habido mucha gente con muchos problemas , muy...familias muy desfavorecidas y demás que cuando.... se han encontrado la fi.. la figura del trabajador o la trabajadora social ha sido cuando ya han ido precisamente a por los niños o a por cualquier otra cosa ¿eh? cualquier otra...¡yo qué sé! en cuestión de drogas o en cuestión de.... ¿sabes? creo que por eso muchas veces se ha reflejado y ....creo que ahí hay otro fallo grande en esto de las series de....bueno del mundo televisivo y demás que es eeee.....el que.....se mira demasiado hacia atrás y no se mira al momento actual y no hacia adelante. Que creo que ahí se podría aportar mucho más a... a lo que es el Trabajo Social en realidad o lo que pretende¿ no? la...

55: ..a lo que pretende.

53: No,. yo creo que se está viendo una evolución en, por ejemplo, en lo de La Manada ahora, no sé si lo visteis pero salió en la tele que... los trabajadores sociales, el diagnóstico que le hicieron a .. a la mujer. Y eso en plan , con una muy buena connotación yo pienso.

56: Sí.

53: Porque salió en muchos medios y todo eso y en plan.. como certificando que su trabajo sí era profesional y no iba, no iba de la beneficencia y la caridad (56 ASIENTE) sino algo más profesional y yo creo que ahí se está viendo un... un proceso de evolución. Diciendo , mira ya no es tanto la Iglesia, como mirando al pasado sino que se está haciendo como una ciencia y un profesional realmente apto para hacer estas.. tareas. (VARIOS ASIENTEN)

56: Claro. A mí lo que me da lástima en ese sentido es que.. que tengan que llegar casos extremos como este ¿no?

53: Claro sí, sí.

56: Como el de..... La Manada, me voy a ahorrar calificativos , eee... para que se visibilize, para que se visibilize el Trabajo Social ¿sabes ? que, que no se saque, que pasa en muchas otras.. en muchos otros campos ¿eh?

55: Mira Trabajo Social también abarca a esos de La Manada , también habría que ayudar a que salgan de... no solo a la víctima, sino que tengan un trabajo después para volver.

56: Sí, sí también, claro dentro de la prisión tendrá que haber un trabajo de...con esta gente que, que ... bueno, a mi personalmente no me gustaría hacerlo pero..pero sí, es necesario.

55: Es necesario porque luego después de la cárcel van a salir a la calle y..

56: Claro.

55: Si tú les has modificado esa conducta, si no van a repetir o van a salir peor de la cárcel...

51: O sea que los medios son importantes también ¿ no? por lo que ha dicho él de que ..

55: Hombre yo pienso que sí.

56: Sí. Yo creo que los medios son muy importantes . O sea los medios influyen mucho en todo, no sólo en esto ¿no? (51: Sí) Y creo que en los medios ee.... hay una gran ausencia del trabajo social, de los servicios sociales en general, no solo, no me refiero solo a la profesión de trabajador social, me refiero a todas. Creo que ahí hay una.. una gran ausencia. También por como son los medios.

55: Quien los controla.

56: O sea si vemos los medios, la mayoría son muy sensacionalistas y al final van al drama y van al.. o sea van al momento crítico en vez de, de ser constructivos. Que al final nuestra profesión creo que es.. debería ser constructiva ¿no? y no llegar a eso, en momentos de desastre.

55: Es lo que tú has dicho que siempre van al drama porque yo siempre que veo es.. te sacan el momento en el que el trabajador social da la orden o le hace el informe social para que se lleven los niños de tal señora pero no te sacan el procedimiento que ha habido ni las investigaciones que ha tenido que haber. Entonces claro, ¿ con qué se queda la gente? con jolín mira lo que ha hecho que ahora le han quitado a su familia . Es como, no, no saques eso, saca todo el

procedimiento, que entiendan el porqué se ha llegado a esa conclusión. Que eso es el trabajo social no el.. la decisión final.

(SILENCIO)

MODERADORA: Y cuando llegasteis aquí ¿os extrañó ser una minoría?

57: ¿ De qué ? ¿de chicos dices? A mi es que yo ya lo sabía porque me lo dijo la compañera esta que he dicho rara que iba con ella a clase, que la conozco de hace un montón de años y me lo dijo que hay un montón de chicas y dije yo, pues hala, de cabeza a esta carrera (RISAS) Eso no, hombre, lo pensé pero no era por eso el motivo principal obviamente ¿sabes? pero como yo ya sabía lo que había porque me lo habían dicho de antes pues...pues yo no me siento, vamos a mi, ya se lo he dicho a otra persona, a mi me sorprende lo primero que siempre usan el genérico en femenino y decían porque vosotras futuras trabajadoras sociales y yo bueno pues... a mi personalmente me da igual ¿sabes lo que te quiero decir ? pero a lo primero me extrañaba y yo... bueno, será como en plan reivindicativo, lo que sea. No sé si es porque son más chicas que chicos o para reivindicar la igualdad o lo que sea

53: A mi lo que me pasó..

57: A lo primero me sorprendía pero vamos que a mí me da igual.

53: A mí lo que me pasó con eso es que ahora a lo mejor yo llego a casa y lo utilizo y utilizo el género femenino con mi madre y se queda sorprendida porque claro tú aquí quieras o no a lo mejor son dos , cuatro horas escuchando el género femenino.

57: Sí, ya.

53: Y llego y se lo suelto a mi madre y dice Joder, vaya. (RIE)

58: Pero vamos yo pienso.. no creo que sea incómodo, a mí me da igual.

(VARIOS: no)

55: Los que venimos de Integración.. en mi caso también en la clase de integración eran la mayoría chicas. A lo mejor éramos veinticinco y cinco éramos chicos y veinte chicas así que, ahora somos más porque las aulas están masificadas y sí, somos ochenta y ¿cuántos chicos ? diez o..

56: Sí, no sé.

51: Como nosotros más o menos.

56: Sí pero esto ya, yo la primera vez que, que estuve pasaba igual y yo no sé si incluso más exagerado porque yo estaba ..yo el primer año vine por la mañana y si no recuerdo mal los datos, pero por ahí andarán, no sé si éramos 126 personas en mi clase y éramos 14 chicos.

52: ¿126 personas en la misma clase erais?

56: Sí, sí, sí era una barbaridad.

MODERADORA: Antes era muchísima gente.

56: era sí y era exagerado , entonces a mí al principio sí que me llamó mucho la atención el hecho de que fueran tantas mujeres y tan pocos hombres ¿no? y.. pero luego con.. el paso del tiempo un poco lo he comprendido y creo que viene.... pues de esa... de esa perspectiva histórica.

54: Claro , está asociado al cuidado y el cuidado.

56: Historicamente eso e.s

54: Es algo historicamente es femenino.

56: Esto es algo vinculado a los .....esto está vinculado a los cuidados , es algo derivado de los cuidados. Igual que enfermería ¿no? enfermería vas y te fijas y yo conozco unas cuantas personas, hay una amplia mayoría de, de mujeres y

cada vez hay más hombres pero son pocos. Sin embargo, en medicina, pasa, pasa al revés, porque hay más diagnóstico, ya...ya es más no sé qué . creo que viene de ahí.

55: Sí yo pienso que tiene que ver con que es un puesto de poder..sobre todo en medicina y en enfermería.

56: Sí, sí, sí.

51: Y sin embargo , mi tutora de prácticas en Integración, me comentó eso de que había pocos hombres en lo que es la.. lo social pero siempre están como que más...

52: En los puestos.

51: En los puestos más arriba.

56: Sí.

51: O por lo menos quizá fuera más igualado si hubiera más mujeres pero..

55: También como lo explicó , bueno no lo que esté más arriba, sino me lo explicó una amiga que es educadora social que realmente con los integradores pasa que..contratan por parejas, una mujer y un hombre, entonces claro, ¿quién se coloca antes? pues por números , los hombres todos estaban colocados sin embargo muchas mujeres pues se quedan fuera. Lo de que lleguen arriba o abajo es por .. lo social.

56: Yo creo que en lo de los puestos de arriba ya han influido muchos más factores. Y es que los puestos de arriba muchas veces son puestos políticos también. Ahí ya ¿sabes? pues a la hora de dirigir programas ee... ya sea por empresa privada o ya sea en lo, en lo público . O sea ya a la hora de dirigir, ya estamos hablando de dirección y pasa lo que hemos visto en un montón de casos ¿no? que hay una amplia mayoría de hombres y... y una minoría exagerada de mujeres. Pero creo que ahí influye más el.... pues el tipo de sociedad patriarcal en la que vivimos y que va muchas veces a dedo más que por, por méritos que , que otros factores. Pero sí, pero vamos que hay una am.. abajo , lo que es trabajo social, Integración, Educación, hay una amplia mayoría de mujeres.

53: Pero por ejemplo con la historia, no sé si eso lo habéis visto en plan que se creó la primera escuela de trabajo Social en el 52 en plan para hombres y que era para puestos de coordinación, no para puestos de..

56: Claro.

51: Sí es lo que iba a decir que.. obviamente hay muchas mujeres que están en un cargo superior a hombres pero que para los pocos hombres que hay el porcentaje de hombres en un puesto elevado a la mujer.

56: Sí, sí, puestos de dirección.

51: Por la misma figura profesional es altísimo.

56: Sí, sí.

51: Y eso claro , eso ya la conclusión pues era, como cada uno lo quiera tomar, pero era muy sorprendente que de diez hombres y 1000 mujeres, ocho hombres estuvieran en puestos en los que (()) hubiera veinte .Y eso es lo que chocaba , decías es que quizá... hasta aquí nos estemos equivocando incluso a...

56: Sí pero pasa en todos los ámbitos.

51: Sí pero que pase en una profesión feminizada...

56: Claro , en una como esta es mucho más llamativo.

55: Ha pasado en esta Facultad. Hasta hace poco todos los decanos han sido hombres.

52:Claro ahora que se presenta.

53: Ahora se ha presentado una mujer y tiene muchas posibilidades de ganar y dices joe la primera.

(HABLAN VARIOS)



ALGUNO : Y la única,

(RISAS)

55: Eso no lo sabía.

ALGUNO: Pero sí es verdad que..

55: Una mujer decana..Y dices joe.. es que..

ALGUNO: Sí, sí, choca.

51: Y trabajadora social , creo que es trabajadora social ella.

52: No sé yo nada.

51: Creo que sí. en plan ... no sé si antes habíamos tenido decanos nosotros que no eran trabajadores sociales. De nuestra carrera y ahora esta sí lo es. Creo.¿no?

56: Pues mira.

ALGUNO: Mejor.

56: A ver poco a poco ha de haber cambios positivos además, es que no son solo positivos sino necesarios.¿no? y.. jo que ojalá se .... se midiera más por méritos ¿no? que, que no por otras cosas. Desgraciadamente no es así pero ya a ver si.. pero yo creo que ahí también está en parte nuestra... nuestra función ¿no? en él.. en cuestión de género y demás.

54: Pero a veces yo eso noto que se instrumentaliza porque hay partidos por ejemplo que se alaban a si mismos diciendo.. a ver, algo no es mejor, no sé si va a sonar mal o bien, pero bueno. Algo no es mejor porque tenga mayor cantidad de hombres o mayor cantidad de mujeres, es mejor por la calidad de ese profesional, o sea, muchas veces dicen, yo soy mejor partido político porque tengo más mujeres en mis filas que tú y eso tampoco lo considero...correcto. O sea..

(HABLAN VARIOS)

52: Pero está bien para visibilizar esa situación.

53: A mi me llamó la atención por ejemplo.

54: Claro , está muy bien pero algo no es mejor porque tenga más cantidad de hombres o más cantidad de mujeres, yo me imagino que será por la profesionalidad de esa persona y muchos partidos políticos lo utilizan y dicen yo como tengo más mujeres en mis filas soy un partido mejor que tú. Tampoco, o sea tampoco lo considero..

56: Sí, no es, no es.

54: O sea instrumentalizarlo creo que es un error.

53: Pero no sé si os acordáis por ejemplo en las últimas elecciones generales el PSOE fue con un candidato hombre, mujer, hombre, mujer, hombre, mujer, Y yo eso lo vi mal en plan si hay... por ejemplo.

54: Claro , o sea..

53: Tres mujeres mucho más calificadas que tres hombres ¿ por qué van a estar en el puesto cinco, ocho y diez?  
(ALGUNOS ASIENTEN)

54: Es que yo..

53: En vez de estar tres cuatro y cinco.

52: Pero eso yo lo veo como una campaña para ....también tienen que estar aquí las mujeres, que no solo los hombres.

53: Sí pero estas comercializando al final el puesto de las mujeres diciendo mira que buen partido político soy o que buena organización o que buena institución.

52: Sí, sí, sí.

56: Lo que pasa es que yo no sé si ahí...

53: En vez de por el nivel de , de conocimiento.

54: Decía un periodista, vamos yo creo que era un periodista, a mi me gusta la paridad no las paridas, entonces claro o sea está muy bien que .. claro .. que.. pero claro tampoco...considero que eso haya que...que llevarlo tan.. o sea que, que, que lo utilices¿sabes? para considerarte mejor institución porque tengas más mujeres que hombres o más hombres que mujeres.

53: Pero yo que ese punto de vista yo lo puedo considerar hasta un poco machista diciendo , vamos a poner una mujer, como nosotros (54: Claro) somos mejores para dar un buen comercio con , mira que buenos somos los hombres (54: claro) que ahora vamos a meter a una mujer para arriba. En vez de llegar al feminismo de, de vamos a ver quién tiene mejores capacidades y aptitudes y es el que está arriba. (ALGUNO ASIENTE)

56: Yo lo que pasa es que no sé si incluso nosotros que estamos aquí podemos ver toda esta problemática ¿no? y lo necesario que es el.. pero yo no sé si incluso a nosotros nos costaría, tengo mis dudas ¿no? a la hora de si nos dieran a elegir, pero lo traslado al resto de, de la sociedad y digo... es que a lo mejor es necesario de momento utilizar estas estrategias porque la sociedad todavía no está preparada para ese cambio y al final saldrían muchos más hombres de.. en esos puestos de dirección, no sé si...

51: De hecho..

56: ¿Sabes ? que nosotros estando aquí lo, lo vemos más y somos más conscientes de ello pero no sé si luego la sociedad al final hay un, un inconsciente social que, que lleva a.....

55: En las propias empresas está la... ¿cómo se llama? la...tasa de....que tiene que haber de mujeres que a mi eso me, me parece horrible pero necesario porque si no existiese esa tasa muchas empresas no contratarían a mujeres. (ALGUNOS ASIENTEN) Pero claro no me parece bien porque es como no, pues contrato mujeres solo para rellenar la tasa, no hombre..

54: Exactamente, es eso a lo que me refiero , o sea, no eres mejor empresa porque tengas un 52% de mujeres y un 48% de hombres que no un 52% de hombres y un 48% de mujeres o sea una empresa no es mejor.. (ALGUNOS ASIENTEN)

55: A mi me jodería que me dijeran, te contrato porque faltan hombres.

(HABLAN VARIOS)

ALGUNO: A mi lo que me parece bien..

54: Es que eso pasa, eso pasa. Es que las empresas se supone, ya te digo, cuantas más paridad haya entre tus trabajadores eres una empresa más plural , más abierta y me parece una .. soberana tontería, o sea una empresa que tenga un 90% de hombres y un 10% de mujeres no quiere decir que sea mejor que 90% de mujeres 15% de hombres ¿sabes?

53: Si esos 10 hombres están más calificados que las mujeres

54: Claro, eso es algo que me refiero , o sea ..

MODERADORA: Claro, pero sin haber tasas establecidas, ni cuotas establecidas, decías que ha aumentado un poco, yo estudio esto y prácticamente desde hace...treinta años, solamente en un punto aumentó un poquito la proporción de, de varones. Eso que significa, que sin establecer unas cuotas desde fuera ¿vale? la propia sociedad se marca, se automarca unas cuotas, no sé si me explico, porque miles de personas eligiendo libremente, finalmente en trabajo social del 15% aproximadamente de varones no pasa, o sea que esas cuotas están ahí ¿no? ¿me explico lo que quiero decir? (ALGUNOS ASIENTEN)no..

52: Nadie las ponía pero estaban

MODERADORA: nadie pone esas cuotas pero..se reproducen ¿no?

56: Claro, por eso, a eso me refería ¿no? que hay cierto inconsciente social que al final nos lleva a.. a acabar reproduciendo los patrones que vienen de, de antaño.

51: Claro, quizá de pequeños nos han seguido educado en eso.

56: Ojalá no fueran necesarias estas políticas de paridad y tal pero a lo mejor es que si las eliminamos no estamos luchando y entonces al final acabamos reproduciendo todo lo que ¿sabes?

53: No, o también depende si consigues cambiar la conciencia desde pequeñitos de un hombre o una mujer.

56 y 55: Claro, claro.

52: No pero mientras , mientras tanto.

56: Pero hasta que eso se consiga.

53: Pero si no cambias desde el principio, porque ahora no está habiendo un cambio de educación de decir igualdad.

56: No, no, no, no.

53: O sea vamos a quitar eso y si es mejor la mujer coges a la mujer y si es mejor el hombre coges al hombre.

56: Estas políticas están muy bien si hay , si hay luego .. otras que...

53 y 52: Claro , que lo acompañen.

56: Que es eso a nivel educacional y demás que hay que hacer mucho más apoyo , que no se está haciendo.

51: ...que está evolucionando ahora mismo, cada vez está cogiendo más auge que .. pues que con suerte quizás dentro de unos años , hablo con suerte, pero son años, pero que quizá haya, haya más igualdad dentro de lo que.. dentro de lo que podemos llamar igualdad que se puedan quitar estas listas y que... no sean necesarias.

56: Claro que..que sea una cuestión de méritos

51: Que se tienen que quitar porque no sean necesarias y ya está ¿sabes?

56: Claro, claro, claro, que se...

51: Mientras uno sea libre de decidir lo que quiera a pesar de su sexo y género.

56:...Claro, claro.

55: Y que no haya nadie que te diga, no, no quiero mujeres. Eso pasa. De hecho yo tengo un conocido de primera mano que su jefe le dijo, no , en mi grupo no va a haber mujeres porque se llevan el trabajo a su terreno. Eh.. ahí está el problema.

51: Eso es un problema.

56: Sí, que hay una concepción también de... hombre, mujer socialmente construida, yo creo históricamente ¿no? por muchos factores y por muchas instituciones que al final seguimos arrastrando.

55: y por eso hoy en día hay que quitar esas (( )) habría que cambiarlo.

56: Incluso seguro que nosotros mismo dentro de que vemos todo este movimiento y yo creo que todos los que estamos aquí estamos de acuerdo con este movimiento feminista, pero seguro que hay patrones del machismo que seguimos reproduciendo y no somos conscientes de ellos ¿no? (ALGUNOS ASIENTEN)

51: El otro día por ejemplo me comentó en el grupo de prácticas mi profesora de antropología que ella al ser mujer a la hora de investigar, en pareja, por ejemplo, siempre escogía a un hombre. Y dices ¿ y por qué escoges un hombre? y dice: porque el hombre llega a veces hasta donde la mujer no puede y a veces pasa viceversa. Pero esa diferencia simplemente por el sexo, no por otra cosa. O sea no era por la intelectualidad, era porque ser mujer o ser hombre.

54: Alguna vez, por ejemplo, claro, el tema de antropología , hay por ejemplo en sociedades más cerradas y misóginas o machistas, una mujer, por ejemplo, no puede estar en espacios donde puede estar el hombre, en espacios políticos es imposible, entonces si eres antropólogo imagino, o estás en un grupo de trabajo, imagino que será muy adecuado ee... que sea, que haya una persona hombre y una persona mujer porque la mujer va a poder estar en unos ámbitos, el hombre en otros y luego van a poder compartir conocimientos.

51: Te has, te has ido fuera de .. de España, por ejemplo, pero es que en España incluso se.. puede que pase, puede que incluso tengan que trabajar con un hombre porque...

54: Sí (Y SE ENCOGE DE HOMBROS)

51: Puede que tenga que ser un hombre el que haga algo porque la mujer no puede..

54: Claro.

53: No, pero no porque no pueda sino porque no la dejan.

51: O sea, claro porque no... porque no.. porque es un hombre. Simplemente por eso, entonces....

52: Pero eso es hasta que se cambie, por desgracia ya son muchos años. porque es algo que.... esa superioridad del hombre impuesta lleva siendo toda la historia.

56: Toda la historia.

52: Entonces, cambiar toda la historia....

53: Pero es que todavía no ha empezado un cambio educativo para que haya un cambio de historia, entonces es imposible.

52: Es que además el movimiento feminista está más arriba pero igualmente si no hay..... el trabajo en conjunto de todo el mundo eso no ..falta mucho.

53: Es lo que hemos hablado antes que en los colegios no te hablaban como de las desigualdades tampoco te hablan del feminismo, tampoco , no tan,... o sea hablan de droga, alcohol, no sé qué , pero no te hablan de las desigualdades entre hombres y mujeres.

52: Y cuantos profesores , yo eso lo he tenido en clase,..hablas del feminismo y te dicen feminazi.

53: O los típicos comentarios de...bah este le mira las tetas y le pone un diez, que eso sigue habiendo...

55: O en educación física que te digan: joe eres un hombre se te debería dar bien el futbol

(VARIOS: Sí)

55: Cosas así.

ALGUNO: Falta muchísimo.

58: Bueno yo creo que en colegio ya no es sólo respecto a género, yo creo que es respecto a todo en general. Porque por ejemplo el otro día la de antropología decía que..como enseñaban en primaria las familias (56: Sí) y decía que la familia era pues.. padre, madre , hermanos los que haya y ella decía que muchas veces una familia es dos padres o dos madres o lo que sea.

53: O nos enseñó unas fotos de un libro de, de primaria en el que salía (Algunos asienten) una mujer, en plan , dos profesores, una mujer y un hombre y la mujer como una segunda madre...como en plan dando cariño, no sé qué y el hombre una figura científica enseñando matemáticas, informática, ciencias, en plan como... una segunda madre y un profesional.

56: Sí.

53: Dejando muy claro la distinción de...

55: también vimos en antropología que era....salía como de un juego, de un padre jugando con su hijo, pero si te fijabas en la imagen veías que en el fondo se veía una cocina y salían la hermana y la.. y la madre fregando y era como...Eso está todavía hoy en día.

51: ¿Y creéis que el feminismo va..? ¿ es como un plus en Trabajo Social o es algo que tiene.. que es como la.. una sustancia que tiene en plan como que..

55: Yo lo veo necesario

51: Es un..a... no, pero es una de las bases el feminismo en plan de.. o es un plus que se le añade.

58: Yo creo que al ser carrera fem.., en plan de que la mayoría son mujeres.

51: Claro.

58: Pues por eso está ahí como.. que es una base.

55: Yo creo que es algo que se puede aprender aquí. Si tú llegas de fuera y no... y quieres aprenderlo, creo que puedes hacerlo desde Trabajo Social.

53: Pero yo pienso que tendría que ser una base social no una base de la carrera. (HABLAN VARIOS AL TIEMPO)

51: En cualquier caso, una persona que no sea feminista es.. bueno .. o sea es...

56: Yo bajo mi punto de vista, los trabajadores y las trabajadoras sociales debemos ser feministas, de base.

ALGUNO: Yo creo que que también. (VARIOS ASIENTEN)

56: Porque el feminismo al final es un movimiento...

55: Yo es que no, no entiendo, quiero entender a alguien que me dice que no, no es feminista.

56: Claro.

55: Porque no entiende lo que es en sí.

56: Eso es el feminismo busca la igualdad ¿no? ee..... entre mujeres y hombres , entonces creo que la justicia social necesita de esa igualdad (ALGUNO: Sí) entonces creo que para ser trabajadora , trabajador social , e... para ser sí.

MODERADORA: ¿Todos pensáis lo mismo?

53: Y no solo una trabajadora o un trabajador social, yo creo que un ingeniero también tiene que ser igual .

(VARIOS: Sí, claro)

(HABLAN VARIOS A LA VEZ)

56: Pero especialmente en esta profesión creo que...

55: En trabajo social no tiene cabida que haya alguien que diga que la mujer es inferior, sería...pero por eso cuando me dicen, no es que el feminismo ¿ qué es el feminismo?

54: El problema está en la propia palabra, o sea podría .. a ver, muchas veces yo he leído, digo, he leído, o sea que la propia palabra, a ver feminismo, parece que estás intentando poner a la mujer por encima y no es así. Tendrían que.. o sea tendría que utilizarse otra palabra porque ( COMENTARIOS) muchas veces una persona que no ha leído nada, tú le hablas de feminismo y parece que le quieres decir que está por encima la mujer. Y tampoco, buscas la igualdad¿no?es a lo que me refiero, entonces..

53: Claro pero eso viene de una base educativa que no..

54: Claro, claro, claro.. pero yo creo que el problema está en la propia forma en la que se construye la palabra, no en su contenido. O sea , por supuesto, yo busco la igualdad, soy una persona feminista pero cuando, cuando utilizas esa propia palabra parece que estas intentando..

55: Sí, parece que dices como está el genérico fem..

54: Claro, podrías llamar Igualís... bueno queda mal.

51: Igualitarismo.

(HABLAN VARIOS)

53: Yo no pienso eso porque la mujer ha sido quien ha estado por debajo entonces tienes que empoderarla a ella.

VARIOS ASIENTEN: Claro.

53: No decir vamos a ser iguales.

54: Por supuesto.

53: Empoderarte e ti , en plan, empoderar a la mujer y bajarte tú.

54: Pero para estar al mismo nivel.

56: Sí.

53: Claro pero entonces como la mujer ha sido quien ha estado por debajo durante toda la historia yo sí veo lógico que sea feminismo porque la estás empoderando. (mientras habla 56 asiente)

52: Pero sí es verdad que mucha gente lo relaciona como: machismo, algo malo y feminismo es igual la palabra.

(VARIOS: pero dada la vuelta)

53: Y comentarios como ni machismo ni feminismo: igualdad.

52: Claro, por eso, pero.. yo la palabra sí la veo bien, pero si alguien te dice una salvajada así en plan..

54: Pero está mal entendida muchas veces.

55: Está mal entendida.

52: Está mal entendida.

54: Por su letra ¿me entiendes? no por su contenido.

55: Pero es que muchas veces claro como dicen, no pero feminismo. ¿qué es para ti ? cuando alguien me dice , no yo soy feminista, ¿entonces qué eres? ¿no crees en la igualdad? ¿crees que deber haber un..? no, no, yo creo en la igualdad, pues entonces lo eres.

VARIOS : Sí, claro.

55: No porque es que esos quieren poner a la mujer por encima y yo digo, no, hoy en día no tiene cabida eso.

54: Eso ocurre.

56: Bueno yo es que creo que hay gente también muy cerrada a determinadas cosas. Yo hace poco hablando con, con una persona que conozco, allí en Colmenar, pues hablando de todo esto ¿no?, pues es que yo creo que las personas deberían ,me decía él, yo creo que deberían ascender las personas o progresar en sus trabajos en función de su valía y no de si son .. y digo vale, pues eso es el feminismo y entonces eres feminista. No, yo no soy feminista. (ALGUNO: Ya , sí es como...) Digo , a ver si crees en esto , eres feminista porque el feminismo es.. creo que está muy mal conceptuado pero también es.. no creo que haya que cambiar la palabra.

54: No, a lo mejor no.

56: Creo que hay que... precisamente con gente..... así ¿no? que , que , que...

54: Claro es que muchas veces se piensa que el feminismo es lo totalmente contrario al machismo.

56: Eso es, eso es.

54: Y no es lo totalmente contrario es una pos... a ver sí pero no estás .. o sea el machismo, hombre aquí ( CON LAS MANOS ARRIBA) mujer aquí ( CON LAS MANOS ABAJO) feminismo no es mujer aquí (ARRIBA) hombre aquí( ABAJO) posición de igualdad.

56: Claro, sí, sí, pero creo que hay que mantener esa palabra y hay que reforzarla.

MODERADORA: No es más, perdonadme, que ya tenemos que ir terminando, los más jóvenes de aquí, cuando llegasteis ¿os considerabais igual de feministas? o habéis aprendido feminismo aquí o y que pasa cuando habláis... y qué pasa cuando habláis con vuestros amigos ¿no?

57: Yo es que, a ver, yo estoy a favor de la igualdad y eso pero nunca he dicho ¿sabes? en plan...pues yo qué sé, en plan... no voy diciendo por ahí que soy feminista porque , yo qué sé, porque ya te digo, en política y cosas de estas de ideologías yo nunca me me he metido especialmente. Y yo ya sabía que el feminismo era la igualdad entre hombres y mujeres , yo no.. yo o sea, sabía lo que significaba pero como que nunca le he dado mucha importancia yo en mi interior ¿sabes? y yo sí que es verdad pues que ahora aquí ...pues quieras que no pues lo interiorizas más pues porque más que nada por todos lados hay reivindicaciones feministas y pintadas y hay muchas chicas en clase feministas que te juntas con ellas y tal y como que lo empiezas a dar más importancia y lo interiorizas más pero o sea yo no.. pues sí , se puede considerar... no que sea más feminista o menos, sino que le he empezado a dar más importancia por decirlo de alguna manera.

58: Yo igual, más o menos parecido, o sea no sé , supongo que siempre.. bueno es que hay muchas cosas que me he dado cuenta de que tenía un comportamiento machista y que tampoco las había visto, las hacía sin más y pues eso que las he ido viendo. O sea que no es como que me.. que ahora me defina como feminista y antes no, es que , yo que sé , muchas veces, lo comparo a veces con lo de...en política la gente que dice que es antifascista o fascista pues no sé, es que si no eres antifascista , eres fascista, entonces no sé, tampoco voy por ahí proclamándome como antifascista.

57: Claro, yo igual.

58: Lo llevo ahí, como..

55: Pero eso es que depende porque por ejemplo yo, a mi me ves con 16 años yo estaba en la manifestación esa de en plan en contra de la violencia de género en plan, yo no he cambiado ahora mismo y yo.. mi madre o sea no lo entendía y yo era como sí, yo, pues hace poco también, yo le dije a mi madre, pues yo soy antifascista , mi madre o mi padre nunca se han metido tampoco en política y era como una concepción de joder si tienes 17,18 años ¿ qué haces tú ya pensando eso? o el feminismo, yo ... desde pequeñito yo sí lo he tenido claro, a lo mejor por diferentes circunstancias a las que yo he ido, diferentes profesores o profesoras que también, parece una tontería pero te inculcan mucho sus valores sin querer o queriendo , no lo sé, pero al final la educación en quinto sexto de primaria es mucho más importante que a lo mejor la de cuarto de la ESO, yo opino.

ALGUNO. Sí.

58: Y el entorno también.

55: Yo también diría que por ejemplo cuando me metí a integración no es que me, me convirtiese en feminista o no, desde luego lo que sí cambié fueron actitudes machistas que yo tenía (VARIOS: Sí) Yo feminista he sido desde la ESO hasta...bueno pues en el colegio, lo que pasa es que ahí no se vivía tanto.

57: Pero lo que significaba ser feminista sí.

55: Lo que sí que he cambiado son actitudes machistas que hemos tenido porque hemos vivido en un sistema pues patriarcal, es decir , lo hemos mamado.

53:Y seguimos viviendo.

55: Y seguimos viviendo.

52: Sí pero es verdad que...la gente aun no entiende porque es que en otras facultades.. en una ingeniería que son todo chavales .. nadie habla de feminismo, entonces la gente no lo conoce y aquí, pues tenemos esa suerte que.. bueno yo sí me he considerado feminista siempre pero ahora es como.... que has aprendido más. Un plus aun, entonces.

51: Sí yo creo que el feminismo es constantemente aprender y más siendo hombres.

55: Además es una ciencia que va.. avanzando con el tiempo.

51: te vas dando cuenta de cosas que haces mal o cosas que puedes mejorar y vas haciendo y eso a ver, quizá no seamos feministas cien por cien pero vas... vas a hacer algo bueno, ¿sabes?



(SILENCIO)

MODERADORA: ¿Queréis añadir algo?

(RISAS)

54: NO SÉ. (Y LOS DEMÁS IGUAL)

MODERADORA: ¿no? Pues nada, pues muchísimas gracias.

(RISAS)

MODERADORA: Yo os puedo comentar por ejemplo que hace diez años, si yo en clase decía que era feminista me miraban... rara.

56: Sí.

MODERADORA: ¿Vale? Hace diez años simplemente.

53: Yo por ejemplo..

58: Bueno no hace tanto yo hace tres años en mi instituto si alguien lo decía ,yo no le miraba mal, pero a ver, yo tampoco me atrevía ahí a decirlo

53: Yo por ejemplo, el año pasado hice, estaba en segundo y yo me comí, hice como un acto el 25N de hacer como un minuto de silencio y una leyó un manifiesto, luego a mi me tacharon, de mira este feminazi, y yo pero coño, o sea , vamos a ver que tampoco(RISAS) La gente es exagerada en lo que quieren es muy exagerada luego..

56: Sí, si, si.

55: En clase me acuerdo que en el instituto por tener estas actitudes me llamaban el 15M... Pues sí , me preocupo.

52: Sí siempre intentan cuando no... *infravalorizarte*.

55: Sí.

52: O el rojo este, el no sé qué, pero son cosas que bueno....

51: Habrá que ir cambiando con el tiempo.

MODERADORA: Pues nada. (A PARTIR DE AQUÍ HAY PREGUNTAS DE LOS ASISTENTES Y COMENTARIOS DE LA MODERADORA RESPECTO AL GRUPO QUE SE HAN GRABADO PERO NO FORMAN PARTE DEL GRUPO)



Anexo 7: Trayectorias académicas  
de los participantes en los grupos  
de discusión



LEYENDAS DE LAS TRAYECTORIAS

